

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CLEVERSON MORAES DA SILVA

**CARNAVAL, EDUCAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS: O CURRÍCULO E A PEDAGOGIA
CULTURAL DOS CROQUIS DAS FANTASIAS DA ESCOLA DE SAMBA MIRIM EM
CORUMBÁ-MS**

**CORUMBÁ
2025**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL

CLEVERSON MORAES DA SILVA

**CARNAVAL, EDUCAÇÃO E MÍDIAS DIGITAIS: O CURRÍCULO E A PEDAGOGIA
CULTURAL DOS CROQUIS DAS FANTASIAS DA ESCOLA DE SAMBA MIRIM EM
CORUMBÁ-MS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração em Educação Social, do Campus do Pantanal da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Tiago Duque.

CORUMBÁ
2025

Dedico esta pesquisa às crianças corumbaenses,
cujos sonhos, expressões e talentos inspiram
caminhos de esperança e transformação

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, à minha família, pelo amor incondicional, pela presença constante e pelo apoio em todos os momentos desta jornada acadêmica. Cada gesto de carinho e palavra de incentivo foram fundamentais para que eu permanecesse firme na busca por este objetivo.

Ao meu companheiro, expresso profunda gratidão pela paciência, compreensão e incentivo diante dos desafios enfrentados ao longo do percurso. Seu apoio foi essencial para que eu pudesse seguir com serenidade e determinação.

Aos amigos e amigas que estiveram presentes com palavras de encorajamento, escuta generosa e gestos de afeto, o meu sincero reconhecimento. A amizade e o apoio de cada um tornaram esta caminhada mais leve e significativa.

Estendo meus agradecimentos aos profissionais da Escola de Samba Corumbá do Amanhã, pela disponibilidade em compartilhar suas histórias, saberes e experiências, que enriqueceram de maneira singular esta pesquisa. Suas vivências contribuíram para a construção de um olhar mais sensível e comprometido com a realidade social e cultural.

Aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFMS/CPAN, manifesto minha gratidão por cada aula, leitura e provocação teórica que ampliaram minha compreensão crítica e contribuíram para meu amadurecimento acadêmico e profissional.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Tiago Duque, agradeço pela escuta atenta, pelas críticas construtivas, pela confiança depositada em meu trabalho e pela orientação cuidadosa, sempre pautada no rigor teórico e na sensibilidade humana. Sua condução foi decisiva para o desenvolvimento deste estudo.

Aos membros da banca, Prof. Dr. Esmael Alves de Oliveira e Profa. Dra. Isabella Fernanda Ferreira, agradeço pelas valiosas contribuições, pela leitura atenta e pelas reflexões generosas que enriqueceram esta pesquisa e ampliaram minhas perspectivas acadêmicas.

Registro, ainda, meu reconhecimento ao Impróprias — Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq), por ser espaço de acolhimento, resistência e produção de conhecimento comprometido com as diversidades e com o enfrentamento das desigualdades. A convivência nesse coletivo ampliou minha compreensão sobre a potência das diferenças e da pesquisa engajada.

A todos e todas que, de alguma forma, contribuíram para a realização deste trabalho — com palavras, gestos, apoio ou inspiração —, deixo meu mais sincero agradecimento. Cada colaboração foi essencial para que esta caminhada se tornasse possível e significativa.

RESUMO

O objetivo desta dissertação foi analisar o currículo e a pedagogia cultural, especialmente de gênero e sexualidade, presentes nas fantasias da escola de samba da cidade de Corumbá-MS, com foco nos anos de 2023 e 2024. Ancorada em referenciais pós-críticos em Educação, a investigação adota a etnografia digital como metodologia, ampliando o olhar analítico para os espaços virtuais onde esses marcadores circulam, são consumidos, tensionados, mantidos e/ou reinterpretados. Com base nos dados levantados, a pesquisa analisa como esses artefatos culturais — concebidos em contextos atravessados por práticas educativas e midiáticas — operam na constituição de subjetividades infantis, frequentemente reforçando representações e invisibilizações associadas a gênero e à sua intersecção com outros marcadores sociais da diferença, como raça, classe e regionalidade. A análise das fantasias masculinas revelou a persistência de uma masculinidade hegemônica, alicerçada em valores como força, coragem e dominação. Por sua vez, as feminilidades das fantasias destinadas às meninas permanecem vinculadas à docilidade, à estética da ornamentação e à subalternidade simbólica. Os resultados da pesquisa indicam que, embora o Carnaval seja comumente compreendido como um espaço de transgressão e liberdade, na prática ele também atua como um dispositivo de normatização social, disciplinando corpos e restringindo experiências identitárias desde a infância.

Palavras-chave: Escola de samba mirim. Gênero. Infância. Artefatos culturais. Marcadores sociais da diferença.

ABSTRACT

The objective of this dissertation was to analyze the curriculum and cultural pedagogy, especially gender and sexuality, present in the costumes of the samba school of the city of Corumbá-MS, focusing on the years 2023 and 2024. Anchored in post-critical frameworks in Education, the research adopts digital ethnography as its methodology, expanding the analytical perspective to the virtual spaces where these markers circulate, are consumed, tensioned, maintained, and/or reinterpreted. Based on the data collected, the research analyzes how these cultural artifacts—conceived in contexts permeated by educational and media practices—operate in the constitution of children's subjectivities, often reinforcing representations and invisibilities associated with gender and its intersection with other social markers of difference, such as race, class, and regionality. The analysis of male costumes revealed the persistence of a hegemonic masculinity, grounded in values such as strength, courage, and domination. In turn, the femininities of girls' costumes remain linked to docility, the aesthetics of ornamentation, and symbolic subordination. The research results indicate that, although Carnival is commonly understood as a space of transgression and freedom, in practice it also acts as a device of social normalization, disciplining bodies and restricting identity experiences from childhood onward.

Keywords: Children's samba school. Gender. Childhood. Cultural artifacts. Social markers of difference.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANPEd	Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CPAN	Campus do Pantanal
FUNDECT	Fundação de Apoio ao Desenvolvimento de Ensino, Ciência e Tecnologia do Estado de Mato Grosso do Sul
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LIESCO	Liga Independente das Escolas de Samba de Corumbá
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
SciELO	Scientific Eletronic Library Online
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFMS	Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Print da tela inicial do site da Prefeitura de Corumbá-MS	42
Figura 2 – Print de reportagem sobre a Escola de Samba Mirim	43
Figura 3 – Print do Perfil do Facebook da Escola CAIC	44
Figura 4 – Print do Perfil do Facebook da Escola Pedro Paulo de Medeiros	44
Figura 5 – Print do Perfil do Facebook da Escola Rachid Bardauil	45
Figura 6 – Print de comentários do Facebook da Escola Rachid Bardauil	45
Figura 7 – Print do Perfil do Facebook da Escola Almirante Tamandaré	46
Figura 8 – Print de reportagem	47
Figura 9 – Desenho fantasia Lobo Mau	51
Figura 10 – Desenho fantasia Aladim	53
Figura 11 – Desenho fantasia João	55
Figura 12 – Desenho fantasia Pinóquio	57
Figura 13 – Desenho fantasia Peter Pan	59
Figura 14 – Desenho fantasia Super Man	61
Figura 15 – Desenho fantasia Visconde de Sabugosa	63
Figura 16 – Desenho fantasia Água Fonte da Vida	65
Figura 17 – Desenho fantasia Pantaneiro Mesmo	67
Figura 18 – Desenho fantasia Mineradores	69
Figura 19 – Desenho fantasia Índio Kadiwéu	70
Figura 20 – Desenho fantasia Futebol Corumbaense	71
Figura 21 – Desenho fantasia Sandália de Frei Mariano	73
Figura 22 – Desenho fantasia Fauna	74
Figura 23 – Desenho fantasia Cururueiro	76
Figura 24 – Desenho fantasia Bruxinhas	79
Figura 25 – Desenho fantasia Chapeuzinho Vermelho	80
Figura 26 – Desenho fantasia Maria	81
Figura 27 – Desenho fantasia Emília	82
Figura 28 – Desenho fantasia Mulher Maravilha	84
Figura 29 – Desenho fantasia Super Girls	85
Figura 30 – Desenho fantasia Sininho	86
Figura 31 – Desenho fantasia Jasmine	87

Figura 32 – Desenho fantasia São João	88
Figura 33 – Desenho fantasia Camalote	91
Figura 34 – Desenho fantasia Vitória Régia	94

LISTA DE QUADROS

Quadro 1- Palavras-chaves utilizadas no levantamento bibliográfico.....	20
Quadro 2- Pesquisa manual no site ANPEd.....	21
Quadro 3- Levantamento de periódicos no portal SciELO por descritores.....	21
Quadro 4- Levantamento de dissertações e teses no banco de dados BDTD por descritores.....	22

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	13
2 CADÊNCIA POPULAR.....	19
2.1 Levantamento de Produção - Estado da Arte.....	19
2.2 Cultura como Dispositivo de Poder e Produção de Sujeitos.....	29
2.3 Infância e a Construção de Identidades.....	32
2.4 Marcadores Sociais da Diferença: Gênero, Raça e Classe.....	34
2.5 Artefatos Culturais e a Produção de Sentidos.....	39
3 NEM TUDO É SÓ FANTASIA.....	41
3.1 Procedimentos Metodológicos: Etnografia Digital.....	41
3.2 As Fantasia e a Produção de Masculinidades e Feminilidades.....	48
4. FINDA O CARNAVAL, DAS CINZAS PUDE PERCEBER.....	97
5. REFERÊNCIAS.....	100

1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa integra a linha três do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campus do Pantanal (CPAN), vinculada ao Impróprias — Grupo de Pesquisa em Gênero, Sexualidade e Diferenças (UFMS/CNPq).

O Carnaval é uma festa popular e culturalmente rica, que envolve diversas manifestações artísticas e educativas. Historicamente, o Carnaval tem sido um espaço de expressão e resistência, onde questões políticas e sociais são abordadas. Isso ocorre nas letras dos enredos, fantasias e adereços, geralmente com a escolha de temáticas como igualdade, inclusão e diversidade, dentre outras (Domingues; Martins, 2022).

No Brasil, ele tem raízes que remontam às celebrações europeias, indígenas e africanas, sendo realizado de diferentes formas em cada região, como, por exemplo, os trios elétricos em Salvador – BA e os desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro – RJ. O envolvimento nacional nessas festividades torna o Brasil um país com imagem diretamente associada ao evento (Nogueira, 2008). Além de ser uma vitrine cultural, o Carnaval também gera fonte de renda em uma cadeia produtiva que envolve da produção até o setor turístico (Fernandes, 2020).

O Carnaval, enquanto manifestação política, possui diferentes agentes culturais, como as crianças. Elas se expressam, muitas vezes, desprovidas das mesmas intencionalidades dos adultos, mas para a experiência infantil ocorre ainda a recepção e a anunciação do adulto (Domingues; Martins, 2022). Assim, as festas populares, como o Carnaval, desempenham papel importante como forma de expressão dos sentimentos de adultos e crianças. Essas festas, muitas vezes enraizadas na cultura e nas tradições locais, proporcionam um espaço para que as crianças se expressem de maneiras únicas e significativas (Delgado, 2008).

Uma das principais formas de expressão das festas populares é através das brincadeiras e jogos tradicionais, oferecendo às crianças um ambiente propício para expressarem seus sentimentos, se envolverem com sua comunidade, exercitarem a criatividade e participarem ativamente de eventos culturais e sociais (Delgado, 2008).

Durante desfiles ou apresentações nas festas populares, as crianças podem representar figuras importantes da história, como líderes políticos, ativistas ou personagens que simbolizam valores sociais relevantes. Para além da “permissão” dada às crianças, se faz necessário pensar nas contradições e nos jogos de poder envolvidos nas produções culturais. Uma recorrência nas escolas de samba é a participação de pais e filhos na construção e na participação do Carnaval.

Se nem sempre esse fato foi uma regra escrita, muitas vezes a convivência na mesma vizinhança ou a aproximação com o grupo se dava de maneira lúdica (Ribeiro, 2009, p. 148).

Uma maneira pela qual as crianças observam e vivem a produção de cultura é por meio da expressão artística. Elas podem criar desenhos, pinturas, esculturas, histórias, músicas e danças que refletem sua visão de mundo e experiências pessoais. Essas expressões artísticas podem ser compartilhadas com os outros, mostrando que as crianças agem como produtoras de cultura (Valença, 2018).

O tipo de participação infantil ocorre sob controle dos mais velhos, que lhes transmitem o sentido de pertencimento ao grupo que aprendem, defendem e representam, garantindo certa perpetuação das tradições culturais. O dinamismo das pessoas e da cultura, no entanto, possibilita inovações (Valença, 2018, p. 908).

As crianças também possuem capacidade de reinterpretar e recriar elementos da cultura existente. Por exemplo, elas podem brincar com os estereótipos de gênero, inventar jogos novos a partir de elementos tradicionais ou adaptar histórias e contos populares de acordo com sua própria imaginação. Portanto, “é possível afirmar que as crianças não são meras receptoras de informações vindas dos adultos; ao contrário, elas se apropriam das informações acumuladas e as transformam de acordo com suas próprias experiências, produzindo sentidos e entendimentos próprios” (Domingues; Martins, 2022, p. 01).

Ao reconhecer as crianças como sujeitos ativos na produção cultural, promove-se sua autonomia, criatividade e senso de pertencimento, enriquecendo a diversidade de nossa sociedade (Domingues; Martins, 2022).

Hall (2003) destaca a ideia de que a cultura não é algo estático ou fixo, mas sim uma parte integrante da nossa existência, moldando a forma como vivemos, interagimos e significamos o mundo ao nosso redor, compreendemos o mundo ao nosso redor. A cultura está enraizada em nossas práticas cotidianas e na maneira como atribuímos significado às coisas. Desta forma “as culturas nacionais são compostas não apenas de instituições culturais, mas também de símbolos e representações. Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos” (Hall, 2006, p. 50).

Nesta perspectiva, a presente pesquisa tem como foco analisar os artefatos culturais produzidos no contexto da escola de samba mirim, com especial atenção às fantasias utilizadas por crianças nas escolas de samba. Parte-se do entendimento de que tais artefatos, mais do que elementos estéticos, operam como dispositivos simbólicos que contribuem para a produção e a reprodução de discursos sociais sobre gênero, raça e classe. Ao investigar as fantasias enquanto

práticas discursivas, busca-se compreender de que maneira esses elementos culturais participam da construção de identidades infantis, reforçando ou tensionando estereótipos e normatividades sociais.

Com forte tradição cultural e histórica, Corumbá foi fundada no contexto da proteção do território ao sul da capitania de Mato Grosso e Cuiabá, em 1778. Teve, inicialmente, a função de um posto avançado para abastecer o Presídio de Coimbra e o Forte do Príncipe da Beira, sendo também considerada um centro de influência na zona de fronteira entre o Pantanal (Brasil) e a região do Chaco (Bolívia e Paraguai).

É uma cidade do estado de Mato Grosso do Sul, que possui uma área territorial de 57.142,082 km² e uma população estimada de 2.839.188 habitantes sendo o vigésimo primeiro em número total de pessoas entre as unidades federativas e sua densidade demográfica é de 6,86 hab./km². Dentre os 79 municípios, destacam-se (com maior número de habitantes) a capital Campo Grande e as cidades de Dourados e Três Lagoas, com população superior a cem mil habitantes. A cidade de Corumbá é o município do estado que possui a maior extensão territorial, sendo a quarta maior população, com 96.268 pessoas, destas, cerca de 90,11% concentram-se na área urbana (IBGE, 2022).

O município de Corumbá, tem a origem do seu nome no tupi-guarani, que significa “lugar distante”, e ao longo dos tempos obteve outras denominações. É conhecida como Cidade Branca, devido à cor de seu solo, rico em calcário; também possui a morraria do Urucum e, até 1930, detinha o terceiro maior porto da América Latina. Está situada à margem direita do rio Paraguai, ao norte; tendo a cidade brasileira de Ladário ao leste e fazendo fronteira com o território boliviano a oeste. Tem como elemento a formação da população é marcada por imigrantes de vários países da Europa e da América Latina.

O Carnaval de Corumbá — uma das festas mais tradicionais da região Centro-Oeste — aproxima a cidade do imaginário nacionalmente reconhecido do Rio de Janeiro (RJ). Embora as cidades não possuam ligação geográfica direta, a presença de militares da Marinha no município corumbaense e a interlocução entre carnavalescos garantem vínculos e a presença quase constante de cariocas em Corumbá-MS. Ambas as cidades compartilham traços semelhantes, como a relevância turística e a diversidade cultural (Chaparro; Lamberti, 2018).

Durante o período carnavalesco, a população local participa ativamente dos desfiles das escolas de samba, que procuram resgatar características, histórias e personalidades da região. Os bairros e comunidades estão intrinsecamente ligados às agremiações carnavalescas, fortalecendo a identidade cultural. O Carnaval corumbaense também conta com tradicionais blocos, cordões,

bailes e festas de rua; além disso, artistas locais e nacionais se apresentam no circuito oficial do evento (Chaparro; Lamberti, 2018).

O Carnaval, enquanto manifestação cultural complexa, produz e reproduz inúmeros artefatos culturais, que vão desde elementos materiais, como trios elétricos, fantasias e o próprio samba, até produções simbólicas que circulam entre os foliões. Essas expressões são divulgadas nas redes sociais, materiais jornalísticos, anúncios oficiais e registros fotográficos das famílias. Nesta perspectiva, as narrativas produzidas durante os desfiles, letras de samba e fantasias carregam sentidos e significados que articulam discursos sociais e desempenham um papel central na reprodução de identidades locais.

Os artefatos culturais assumem um papel fundamental na produção de sentidos sociais,. Estudos anteriores sobre o Carnaval de Corumbá evidenciam como essas festas contribuem para expressões de pertencimento, além de funcionar como espaço simbólico de afirmação cultural (Jesus, 2013). Nessa direção, Duque e Helena (2024) destacam como as performances de masculinidades e feminilidades observadas durante o Carnaval revelam um terreno fértil para pensar a sexualidade, tensões entre normas e transgressões presentes nos rituais festivos.

Nesta pesquisa, o foco recai exclusivamente sobre as fantasias utilizadas durante o carnaval na escola de samba mirim, compreendidas como artefatos simbólicos que condensam discursos sociais e estéticos. Por meio das fantasias, são materializadas representações de gênero, raça e classe, que contribuem para a construção de identidades infantis e para a manutenção — ou contestação — de estereótipos e normatividades.

A partir dessa compreensão, a presente pesquisa propõe-se a analisar as fantasias utilizadas na escola de samba mirim como artefatos culturais que expressam e produzem discursos sobre identidades infantis. Considerando a pedagogia cultural como campo que reconhece a influência das práticas culturais na formação de sujeitos (Fornazari, 2020), compreende-se que essas fantasias materializam valores, estereótipos e expectativas sociais relacionados aos marcadores de gênero, raça e classe, atuando como dispositivos simbólicos de produção de diferenças.

Diante desse contexto, define-se como problema de pesquisa a seguinte questão: Qual o currículo e a pedagogia cultural, especialmente de gênero, presentes nas fantasias da escola de samba da cidade de Corumbá–MS? As fantasias, enquanto artefatos simbólicos, não apenas refletem discursos sociais vigentes, mas também os produzem e os atualizam no corpo das crianças, funcionando como um currículo cultural que transmite, reforça e até contesta normas de gênero, raça, classe e regionalidade.

Elas, mesmo que tenham elementos que podem reiterar códigos normativos de gênero, também podem ser apropriadas de maneira insurgente, abrindo margens de criação e reinvenção de sentidos que rompem com identidades infantis cristalizadas.

Considerando tais aspectos, esta dissertação tem por objetivo analisar o currículo e a pedagogia cultural, especialmente de gênero, presentes nas fantasias da escola de samba mirim de Corumbá-MS. O estudo parte do entendimento de que as fantasias são artefatos culturais que participam da construção das subjetividades infantis, reforçando ou tensionando estereótipos sociais.

Como objetivos específicos, a pesquisa pretende, primeiramente, compreender de que maneira as fantasias comunicam discursos sobre masculinidades e feminilidades, evidenciando como as representações presentes nelas podem reforçar as normatividades de gênero e as dinâmicas de poder entre os sexos. Além disso, busca-se identificar processos de invisibilização e reforço de estereótipos sociais nas representações dessas fantasias, observando como determinadas identidades são marginalizadas, enquanto outras são exaltadas, com ênfase nas questões de raça, classe e gênero. Outra meta é analisar as imagens dessas fantasias a partir da perspectiva dos marcadores sociais da diferença, investigando como as estéticas e simbólicas presentes nas fantasias podem reforçar ou subverter as normas sociais vigentes em um contexto regional específico.

Para subsidiar teoricamente esta dissertação, foi realizado um levantamento da produção acadêmica relacionada à temática, com o objetivo de identificar estudos que discutem a relação entre o Carnaval, a infância e a produção de diferenças sociais a partir dos artefatos culturais. As buscas foram realizadas nas seguintes plataformas: os anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), a Scientific Electronic Library Online (SciELO) e a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). Os resultados indicaram que, embora existam estudos que abordam o Carnaval como espaço de expressão cultural e resistência (Baroni; Martins, 2021; Costa, 2014), são ainda limitadas as pesquisas que investigam, de forma específica, as fantasias utilizadas por crianças na escola de samba mirim como artefatos culturais produtores de sentidos e marcadores sociais da diferença. Esta lacuna reforça a relevância e a originalidade da presente investigação.

Quanto à organização da dissertação, este trabalho está estruturado em três capítulos, além desta introdução e das considerações finais.

O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica que sustenta a pesquisa, abordando a cultura como dispositivo de poder e produção de sujeitos, a infância como categoria social e

política, os marcadores sociais da diferença e a compreensão das fantasias como artefatos culturais.

O Capítulo 3 descreve os procedimentos metodológicos adotados, com destaque para a etnografia digital e a análise das fantasias utilizadas na escola de samba mirim, seguidas da análise dos resultados, enfocando a produção de masculinidades, feminilidades e as invisibilizações nas representações culturais. Por fim, as Considerações Finais apresentam a síntese dos resultados, as contribuições do estudo e as possibilidades para futuras pesquisas.

2. CADÊNCIA POPULAR

A fundamentação teórica que orienta esta pesquisa articula diferentes campos do conhecimento para compreender como a cultura, materializada em artefatos simbólicos, atua na produção de subjetividades e na reprodução das desigualdades. Parte-se da hipótese de que enquanto objeto simbólico e prática de significação, reflete e expressa categorias sociais e políticas, ao mesmo tempo em que constrói e reforça diferenças — especialmente aquelas ligadas à classe, raça e gênero — que estruturam as relações sociais.

Este estudo busca analisar como as fantasias da escola de samba mirim se inserem na formação da cultura popular e como contribuem para a construção de identidades, com foco na compreensão dos mecanismos de produção de sentidos culturais, contribuindo para a problematização do questionamento das hierarquias sociais.

2.1. Levantamento da produção – Estado da arte

No primeiro semestre de 2023, entrei no Programa de Pós-Graduação, como aluno regular, cursei as seguintes disciplinas obrigatórias: *Análise do Ornamento I* e *Educação: Direitos Humanos e Educação Básica*, ministradas pelos professores Cláudia Araújo e Liane. Também foram analisadas as disciplinas ministradas pelas professoras Maria Scherazade (*Análise Sonora*) e Ivonete (*História e Educação: diferentes enfoques*), além das disciplinas optativas de Isabella Ferreira (*Feminismo: fundamentos históricos e filosóficos da educação*), bem como a disciplina ministrada pelo professor Fábio Queiroz (*História da Arte e Ensino Cultural*), todas sob a orientação do professor Tiago Dupont.

No segundo semestre, foram identificadas as disciplinas: *Análise do Ornamento II*, *História da Arte e Ensino Cultural* e *Análise Sonora*, ministradas pelos professores Ivonete, Maria Scherazade e Tiago Duque. Também foram observadas as disciplinas optativas: *Feminismo: fundamentos históricos e filosóficos da educação* e *Análise do Ornamento II*, ministradas pelos professores Isabella Ferreira e Tiago Duque.

A análise das disciplinas identificadas revela um padrão consistente na abordagem dos conteúdos, indicando alinhamento com os objetivos da pesquisa e reforçando a importância da articulação entre estética, educação e cultura. Essa integração contribui para a compreensão das relações entre arte e sociedade, especialmente no contexto da educação básica e da formação crítica dos sujeitos.

A segunda disciplina foi *Educação Social*, que se propôs a refletir sobre uma perspectiva crítica da Educação, demonstrando que esta não pode se limitar apenas à transmissão de conteúdos, mas deve atuar na construção da cidadania. Na terceira disciplina, *Estudos de Cultura e Educação*, destacou-se a possibilidade de repensar as interações entre arte e educação por meio presente nas músicas culturais, estética e pedagogia crítica.

Nesse levantamento foram identificadas práticas que se relacionam à função das artes como mediadoras sociais. Na ANPED, realizada com as seguintes palavras-chave, que, combinadas entre si, serviram como ponto de partida para a análise do levantamento da produção bibliográfica em temas como: Carnaval, pedagogia, cultura, gênero, estética e música popular.

Iniciei a busca na 40ª Reunião Anual, em que já foi possível selecionar 24 textos que continham as palavras-chave descritas.

Quadro 1 – Palavras-chaves utilizadas

Carnaval e pedagogia cultural
Carnaval e currículo
Carnaval e fronteira
Carnaval e infância/criança
Escola de samba e pedagogia cultural
Escola de samba e currículo
Escola de samba e fronteira
Escola de samba e infância/criança

Fonte: Elaborado pelo autor

O trabalho de levantamento bibliográfico começou pelo site da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED). A pesquisa foi realizada com análise prévia dos títulos e resumos, e posteriormente verifiquei as relações que estes estabeleciam com o tema de pesquisa. Este trabalho foi realizado em cada apresentação dos 23 grupos de trabalho do 40º encontro da reunião científica nacional da associação. As leituras dos textos baixados foram, cada uma a sua maneira, especiais. Nem todos foram utilizados para serem mencionados nas referências bibliográficas, mas, no entanto, auxiliaram na reflexão, optou-se por discriminá-las nas tabelas como “utilizadas apenas para reflexão”, e as demais como, “utilizado como referência bibliográfica”. O resultado foi o seguinte:

Quadro 02 – Pesquisa manual no site ANPED

Palavras-chaves	Qtd	Ação	Destino
Carnaval e pedagogia cultural	24	02 separados para leitura	Utilizado apenas para reflexão (Lucilene Schunck Costa Pisaneschi, 2021)
			Utilizado como referência bibliográfica (Patrícia Raquel Baroni; Ilana Maria Bittencourt Martins, 2021)
Carnaval e currículo	51	02 separados para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Vera Regina Souza dos Santos; Andrea Rosana Fetzner, 2021)
			Utilizado como referência bibliográfica (Jessica Juliane Lins de Souza Fernandes, 2019)
Carnaval e fronteira	34	01 separado para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Tiago Duque, 2021)
Carnaval e infância/criança	19	16 não tinham relação	Excluídos
Escola de samba e pedagogia cultural	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e currículo	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e fronteira	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e infância/criança	00	Sem resultado	Sem resultado

Fonte: Elaborado pelo autor.

Posteriormente, o resumo de cada trabalho foi feita a análise das contribuições que esta trariam para a dissertação.

Terminada a pesquisa na ANPED, comecei o levantamento de dados na plataforma da SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Não foram utilizados “filtros”, a pesquisa resultou em quatro produções, porém duas não guardavam relações e duas foram selecionadas para leitura.

Quadro 03 – Levantamento de periódicos no portal SciELO por descritores

Palavras-chave	Qtd	Ação	Destino
Carnaval e Pedagogia Cultural	00	Sem resultado	Sem resultado
Carnaval e Currículo	00	Sem resultado	Sem resultado
Carnaval e fronteira	01	Não guardava relação	Excluído

Carnaval e infância/criança	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de Samba e Pedagogia Cultural	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e Currículo	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e fronteira	01	Não guardava relação	Excluído
Escola de samba e infância/criança	01	separado para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Jéssica Juliane Lins de Souza Fernandes, 2020)

Fonte: Elaborado pelo autor, 2025.

Finalmente, a pesquisa na plataforma Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) ocorreu com a inserção dos descritores e busca em todas as instituições universitárias que disponibilizassem cursos de pós-graduação. Do total de achados, 45 não guardavam relação, 30 estavam repetidos e cinco não estavam disponíveis para *downloads*, foram separados 12 para utilização nesta pesquisa

Quadro 4 – Levantamento de dissertações e teses no banco de dados BDTD por descritores

Palavras-chave	Qtd.	Ação	Destino
Carnaval e Pedagogia Cultural	22	05 não disponíveis	Excluídos
Carnaval e Currículo	51	05 separados para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Fabiana Duarte, 2020)
			Utilizado como referência bibliográfica (Ana Paula Pereira da Gama Alves Ribeiro, 2009)
			Utilizado como referência bibliográfica (André Luiz Porfiro, 2019)
			Utilizado como referência bibliográfica (Roberta Cristina de Paula, 2019)
			Utilizado como referência bibliográfica (Martha Benevides da Costa, 2014)
Carnaval e fronteira	34	03 separados para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Rener de Melo Helena, 2022)
			Utilizado apenas para reflexão (Tiago Rosa da Silva, 2018)

			Separado como referência bibliográfica (Carlos Ailton da Conceição Silva, 2008)
Carnaval e infância/criança	19	16 não guardavam relação	Excluídos
Escola de Samba e Pedagogia Cultural	11	08 não guardavam relação	Excluídos
Escola de samba e currículo	00	Sem resultado	Sem resultado
Escola de samba e fronteira	27	18 repetidos 09 não guardavam relação	Excluídos
Escola de samba e infância	09	03 repetidos 05 não guardavam relação	03 repetidos e 05 sem relação foram excluídos
		01 separado para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Hugo Lorenzetti Neto, 2021)
Escola de samba e criança	19	09 repetidos 07 não guardavam relação	09 repetidos e 07 sem relação foram excluídos
		03 separados para leitura	Utilizado como referência bibliográfica (Daniele Santos Santana, 2018)
			Utilizado como referência bibliográfica (Adriane Soares dos Santos, 2023.)
			Utilizado apenas para reflexão (Ulisses Corrêa Duarte, 2016)

Fonte: Elaborado pelo autor.

Esclarecida as divisões considero que o artigo “Indústria cultural, reificação e infância” de Pisaneschi (2021) possibilita pensar a subjetividade da criança em vulnerabilidade diante de uma indústria cultural que produz ou tenta produzir outras formas de infância. É preciso pensar nos mecanismos que levam a uma produção em níveis industriais de uma pseudo infância. A autora possui uma visão que se aproxima do maniqueísmo de como tem se dado a indústria cultural para crianças que acabam negando a subjetividade infantil. Mesmo possibilitando

reflexões o texto de Pisaneschi (2021) não foi separado como referência bibliográfica, haja visto o tom maniqueísta, fato que, na minha pesquisa, limita a ampliação da análise.

O texto “A potência das práticas educativas da/na pedagogia do carnaval”, de Baroni e Martins (2021), dialoga diretamente com as perspectivas desenvolvidas neste trabalho. As autoras investigam as práticas educativas presentes no contexto escolar por meio do carnaval, evidenciando o potencial dessa manifestação cultural para promover processos formativos críticos e emancipatórios, em oposição a abordagens pedagógicas que apenas reproduzem o status quo social. O artigo contribui para compreender o carnaval como uma expressão cultural complexa, marcada por tradições, músicas, danças e estéticas próprias, capaz de enriquecer o currículo e ampliar as experiências educativas dos estudantes.

O artigo “Currículos interculturais: possibilidades e desafios para a educação brasileira na atualidade” de Santos e Fetzner (2021) propõe a discussão sobre currículos interculturais, mas durante a pesquisa as autoras verificam uma postura crítica por parte dos profissionais de educação que apontam os currículos interculturais como políticas públicas que não traduzem toda dimensão do fenômeno.

Depreende-se, então, que a pluralidade, enquanto prática, apresenta desafios a serem superados, mas constitui uma via de enfrentamento às políticas educacionais de cunho neoliberal. Outros desafios que a implementação da educação intercultural apresenta estão relacionados à equidade de acesso de todos os alunos ao currículo; à formação, ou à falta de formação especializada dos professores; à resistência das instituições na adoção de conteúdos — por exemplo, estudos sobre religiões de matrizes africanas —; e à escassez de recursos e materiais educativos.

O texto “Samba-escola: narrativas sobre educação, etnomatemática e carnaval”, de Fernandes (2021), tem como objetivo identificar narrativas etnomatemáticas durante a criação de produtos para o Carnaval. A autora evidencia que as escolas de samba constituem também espaços educativos, nos quais os trabalhadores participam da elaboração e do desenvolvimento de artefatos carnavalescos, de processos de produção diferenciados, do manuseio e utilização de diversos materiais, além de compartilharem o desejo comum de criar um belo espetáculo.

O resumo expandido “Bichas em campo: regime de visibilidade e conhecimento disruptivo a partir da fronteira Brasil-Bolívia”, de Duque (2021), tem por objetivo analisar um evento realizado na cidade fronteiriça de Corumbá, no qual as chamadas “bichas” organizam entre si um jogo de futebol. Nesse evento, observam-se hierarquias que dizem respeito não apenas à nacionalidade das participantes, mas também às distinções entre aquelas consideradas

“bichas respeitáveis” e “não respeitáveis”. Trata-se de uma atividade que produz visibilidade, ao mesmo tempo em que permite refletir sobre hierarquias sociais e de gênero.

Na pesquisa de Santana (2018), intitulada “Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira”, a autora propõe investigar os projetos realizados por uma associação cultural bloco carnavalesco. Para isso, contextualiza sua pesquisa trazendo a história da arte e o domínio da técnica, apresentando a possibilidade de expressar, em aulas específicas, a arte como artefato de conhecimento e um meio para ensino de cultura afro-brasileira na escola. A autora também se detém sobre as metodologias utilizadas pelos professores como, por exemplo, a produção de máscaras e considera que metodologias presentes em cadernos de orientação educacional fortalecem a realização de uma pedagogia afro centrada.

A pesquisa “‘Nós temos os aprendizes, o amanhã está garantido’: os processos de aprendizagem do ser sambista na Escola de Samba Mirim Aprendizes do Salgueiro” de Santos (2023) traz um estudo etnográfico que busca refletir sobre obras infâncias de aprendizagem que acontecem dentro de uma escola de samba mirim. A autora destaca as potencialidades e possibilidades de novas formas de educação com uma pedagogia própria presente na escola de samba, uma educação que está em constante transformação em que a interlocução entre e pessoas de outra geração ocorre de forma fluida.

A tese de Duarte (2016), intitulada “*Carnavais Além das Fronteiras: Circuitos carnavalescos e relações interculturais em Escolas de Samba no Rio de Janeiro, nos Pampas e em Londres*”, tem como objetivo verificar as diferentes configurações culturais presentes nos carnavais de Escolas de Samba de distintos estados brasileiros e da cidade de Londres. O autor analisa como essas escolas se comunicam e se articulam por meio de relações de interculturalidade, globalismo e hibridismo, o que resulta em encontros, conexões, intensa circulação de profissionais e fluxos de materiais, conhecimentos e saberes entre seus contextos locais.

A pesquisa oferece importantes reflexões sobre intercâmbios carnavalescos e práticas culturais transnacionais. Contudo, tais aspectos não constituem o foco central desta dissertação. Assim, após a leitura das análises e conclusões apresentadas pelo autor, optou-se por não incluir essa obra no conjunto de referências bibliográficas do estudo.

Na dissertação de Lorenzetti Neto (2021), o autor realiza um percurso discursivo sobre meninos afeminados, partindo das situações de exclusão e preconceito vivenciadas por essas crianças. Por essa perspectiva são apresentados os movimentos de resistência desse grupo. Para a elaboração e apresentação do conteúdo, utilizam-se símbolos como o balé, a rosa e a cor-de-

rosa; o Carnaval; e figuras de crianças ou jovens monstruosos dos filmes de terror, os quais são mobilizados para reelaborar essa personagem.

No artigo “Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins”, Ribeiro (2009) afirma que nas comunidades locais as transmissões culturais ocorrem de forma oral, algo que acontece de forma semelhante no samba. Na descrição das escolas das alas mirins observadas pela autora, as crianças e adolescentes participam ativamente e paulatinamente desenvolvem as escolas de mestre-sala e porta-bandeira. Com uma perspectiva social, Ribeiro (2009) indica a tentativa de escolas de samba mirins de se inserirem nas políticas sociais para a juventude, haja vista o estreito laço que estas possuem com sua vizinhança, promovendo saúde e prevenindo a violência, principalmente a gerada pelo tráfico de drogas e a repressão policial contra esse crime.

Na pesquisa de Helena (2022), intitulada “Currículo e Pedagogia Cultural no Carnaval de Corumbá/MS: as baterias das escolas de samba e a produção de masculinidades”, a pesquisadora afirma ser o Carnaval um grande evento social e faz um recorte para o Carnaval sul-matogrossense, em especial, da cidade de Corumbá (MS) — que é o foco de sua pesquisa. Nela, o objetivo foi analisar o currículo e a pedagogia cultural na produção das masculinidades das baterias de escolas de samba do Carnaval de Corumbá. A pesquisa permite questionar se o Carnaval é pensado e praticado como espaço para discutir questões relacionadas à identidade de gênero e expressão de gênero.

Porfírio (2019), na pesquisa “Entre memórias e encruzilhadas: em busca de uma pedagogia para a arte do Carnaval”, concebe que a arte do Carnaval possui saberes específicos, presentes nos barracões de alegorias, fantasias e nos barracões de ala, sendo estes locais de invenção, desenvolvimento e construção das ideias voltadas para o Carnaval.

Nesse espaço e tempo surgem “saberes-fazer” como práticas pedagógicas, mas que ainda não foram “legitimadas” e visibilizadas no campo educacional, o que provocou investigações a respeito da forma de aprender e criar na arte do Carnaval, como estas são divulgadas e por intermédio de quais experiências. Porfírio (2019) propõe a existência de uma pedagogia da arte do Carnaval comprometida com abordagens pedagógicas inventadas para esse intento.

A tese de Paula (2019), intitulada “Pura alegria, acredita que acontece!: infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa Verde e Branco – SP”, objetiva conhecer as infâncias de meninas e meninos da ala “Pura Alegria”, de uma escola de samba paulistana.

A autora problematiza o papel da Escola de Samba no processo de construção das identidades negras e da educação das crianças dessa ala. Para isso, propõe a articulação entre infâncias, identidades negras, Escola de Samba e Educação, revelando que a Escola de Samba, pesquisado como movimento de resistência, consolida-se como um dos “pedaços” do Samba na cidade de São Paulo.

O estudo de Fernandes (2021) intitulado “A voz do morro: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis”, buscou compreender formas de saber/fazer matemática praticadas nos morros, habitados majoritariamente pela população negra e pobre das cidades, à qual é negado o direito de reconhecimento enquanto sujeitos produtores de conhecimento.

Considerando as categorias raça, gênero e território como elementos que caracterizam a matemática acadêmica e ainda, compõem a realidade das escolas de samba pesquisadas. A pesquisa nos ajuda a pensar o trabalho executado dentro de escola de samba possui uma mão de obra que, a priori, pode não ser capacitada com cursos, mas desenvolve técnicas e métodos gerando um processo educativo próprios. Podemos transpor para a escola de samba mirim corumbaense que pode estar silenciando os saberes e desejos infantis em prol do regionalismo e nacionalismo.

A dissertação de Silva (2008), intitulada “Os Belos, o Trânsito e a Fronteira. Um estudo sócio-antropológico sobre o discurso autorreferente do Ilê Aiyê”, procura identificar as rupturas globais e locais que permitiram o processo de reconfiguração identitária promovido pelo Ilê Aiyê através do seu discurso no cenário estético do Carnaval da Cidade da Bahia.

O autor afirma que o Ilê Aiyê soube produzir no seu espaço de atuação os jogos lúdicos e simbólicos necessários a constituição de um texto afrodescendente oriundo de um conjunto de elementos míticos e históricos que passaram a nortear os sentidos do afro, tanto na sua totalidade psíquica, como também nas suas formas de representação corpórea. Com isso, a entidade passou a produzir, a despeito das orientações estéticas do seu tempo de surgimento, um texto performático que não só tomou o território do Curuzu-Liberdade, como deu forma e sentido a uma ideia de lugar.

A pesquisa “Insurgências juvenis no carnaval de rua em Belo Horizonte [manuscrito]: o bloco Seu Vizinho e a luta pela afirmação do território” de Domingues (2019), buscou compreender as experiências vivenciadas por esses jovens a partir dessa ação coletiva. Partiu-se da perspectiva de que, na interlocução com ações coletivas, movimentos sociais e sujeitos políticos diversos, esses jovens produziam práticas de resistências, individuais e coletivas, que

questionavam estratégias de manutenção de lógicas dominantes e extrapolavam o caráter de reação e autodefesa, passando a ser criadoras e produtoras de uma cultura educativa e política própria. As experiências de vida dos jovens, das crianças, das mulheres e mães, o processo de construção, organização e transformação da ação coletiva, e o território e as constantes reflexões sobre as práticas e temas que faziam parte do seu cotidiano, produziram uma outra experiência social, política e cultural.

A tese de Duarte (2020), denominada “Educação das crianças na escola de samba: um estudo a partir das relações socioculturais na infância”, aponta que a instituição Escola de Samba aparece como um produtor de culturas locais e de educação das crianças em contexto local. A educação das crianças é constituída por elementos e aspectos próprios desse lugar, fundados pelas relações socioculturais estabelecidas; e que se desenham pela emergência do/no campo, através dos núcleos constituídos pelas regularidades encontradas nos dados; tais elementos constituíram o terceiro bloco da pesquisa.

Regularidades que incidem diretamente sobre aspectos derivados das relações socioculturais intrínsecas ao contexto da Escola de Samba e sua comunidade. Dessa forma, a educação das crianças na Escola de Samba está organizada por processos educativos elencados através dos núcleos que derivam de ações de simultaneidade e da posição assumida pelos sujeitos nas relações educativas, ações de coletividade envolvendo as crianças, as famílias e a comunidade, relações generacionais no compartilhamento dos conhecimentos colocados pela tradição e relações corporais na relação com a cultura e tradição.

A educação das crianças na Escola de Samba advém do conhecimento construído pela vivência comunitária dentro da Escola de Samba, e também percebido pelas crianças por suas relações socioculturais nas quais estão inseridas. A autora afirma existir uma pedagogia que existe na Escola de Samba, sendo que é uma educação em constante movimento, evidenciada e potencializada a partir dos sujeitos-crianças/situados na relação e dos conhecimentos situados que as crianças constroem na localidade da prática sociocultural.

A dissertação de Silva (2018), intitulada “Os belos, o trânsito e a fronteira: um estudo sócio-antropológico sobre o discurso autorreferente do Ilê Aiyê”, aborda as experiências associativas de sujeitos negros na cidade de Bagé – RS no Pós-abolição (1913–1980). Através da análise da imprensa negra, de entidades carnavalescas, de clubes sociais e carnavais de rua, o autor observa as estratégias acionadas por esses sujeitos para se afirmar numa localidade cujas relações sociais eram racializadas. Antes de homens e mulheres negras terem destaque em atividades

carnavalescas, o que pairava sobre a cidade era a ausência de suas atuações de homens e mulheres negras, que só foram possíveis ser resgatadas no estudo através das obras de historiadores e escritores de Bagé.

É importante reconhecer que, apesar de ser uma festa de celebração, o Carnaval não está imune ao preconceito e à discriminação. Dessa maneira, podemos refletir que, em determinadas regiões, o Carnaval pode ser marcado por rivalidades regionais ou mesmo xenofobia contra pessoas de outras localidades ou países. Embora apresente contribuições relevantes para reflexões, a dissertação não foi selecionada para ser utilizada como referência devido ao relativo anacronismo em relação ao meu trabalho.

A pesquisa “Carnavalização da escola: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas – trilhas possíveis” da Costa (2014), incita a reflexão a respeito de currículos e práticas pedagógicas que articulam a valorização e a tematização contextualizada das culturas populares. Segundo a autora as transgressões aparecem, também, nos momentos em que há espaço-tempo para a fruição do corpo e para dançar, tocar e cantar o samba de roda. Costa (2014) reforça a ideia que desengessar o ensino com ampliação de experiências e saberes pode conduzir a carnavalização da escola.

2.2 Cultura como Dispositivo de Poder e Produção de Sujeitos

A cultura, na perspectiva dos Estudos Culturais e de outras teorias pós-críticas, é entendida como um espaço privilegiado de disputa de sentidos e de produção de identidades. Longe de ser um elemento neutro ou meramente decorativo, a cultura participa ativamente dos processos de construção social, funcionando como um campo no qual se definem valores, normas e expectativas sobre os sujeitos. Hall (2003) destaca que a cultura deve ser compreendida como um processo histórico e dinâmico, atravessado por relações de poder, no qual se produzem significados que moldam tanto as práticas sociais quanto as formas de ser e estar no mundo.

A cultura não pode ser compreendida apenas como expressão simbólica ou prática social neutra; ela é, como afirma Hall (2003), um campo de lutas e significados. O autor entende a cultura como um espaço onde se travam disputas ideológicas e onde os sujeitos são constantemente interpelados por discursos que moldam identidades. Para ele, a cultura é um terreno de compartilhamento, mas também de conflito e de resistência evidenciando que os processos culturais são profundamente atravessados por relações de poder.

O Carnaval é frequentemente compreendido como uma celebração popular, marcada por música, dança, fantasia e alegria. No entanto, essa manifestação cultural também pode ser

analisada como um dispositivo de poder que atua na produção de sujeitos, corpos e identidades. Hall (2003) propõe uma compreensão da cultura como arena de lutas simbólicas e disputa por significados. Nessa perspectiva, o Carnaval não é apenas entretenimento, mas um espaço de representação e contestação de identidades sociais, raciais, de gênero e classe.

A cultura do carnaval atua, então, como um poderoso dispositivo de produção de subjetividades, operando por meio de discursos que naturalizam determinadas representações e identidades. Michel Foucault (1979) contribui para essa compreensão ao afirmar que o poder não se exerce apenas de forma repressiva, mas, sobretudo, por meio da produção de saberes e discursos que normatizam comportamentos e configuram modos de existência. O poder, para Foucault, circula nas práticas cotidianas, disciplinando os corpos e produzindo sujeitos ajustados a determinados padrões sociais.

Para Michel Foucault (1979), o poder não se impõe apenas de forma repressiva, mas se manifesta na produção de saberes e discursos que organizam as práticas sociais. Assim, o Carnaval pode ser compreendido como um campo discursivo onde se constroem normatividades e subjetividades. Os corpos fantasiados, as performances e os enredos das escolas de samba não são neutros, mas sim portadores de discursos que dizem o que pode ou não ser representado, aceito e valorizado.

A cultura carnavalesca, ao mesmo tempo que parece abrir espaço para a subversão e transgressão temporária das normas sociais, pode também reafirmar estereótipos e papéis de gênero, raça e sexualidade. Como afirma Foucault (1979), o poder é mais eficaz quando naturaliza comportamentos e discursos, tornando-os aparentemente espontâneos. Assim, certas representações no Carnaval — como a hipersexualização de corpos femininos e negros — podem ser lidas como efeitos de dispositivos culturais que atuam na conformação de subjetividades.

Nesse contexto, as fantasias utilizadas na escola de samba mirim são compreendidas como artefatos culturais que funcionam como dispositivos de poder e saber, contribuindo para a produção de subjetividades infantis. Por meio das fantasias, operam-se processos de fixação de identidades associadas a estereótipos de gênero, raça e classe, reforçando ou tensionando normas sociais historicamente construídas. Assim, os corpos infantis, ao serem inseridos nessas práticas culturais, são atravessados por discursos que orientam comportamentos, valores e modos de existência.

As teorias pós-críticas da educação, representadas por autores como Tomaz Tadeu da Silva (2013), Henry Giroux (1997) e Michael Apple (2006), ampliam essa discussão ao considerar a cultura como um espaço pedagógico onde se constroem e disputam significados.

Para T. Silva (2013), o currículo e as práticas culturais são campos privilegiados de produção de identidades, funcionando como dispositivos de poder que classificam, hierarquizam e regulam os sujeitos. Giroux (1997) enfatiza a importância de reconhecer os espaços culturais como locais de resistência e de produção de contra-discursos capazes de desafiar as narrativas hegemônicas. Michael Apple (2006), por sua vez, chama atenção para os processos de reprodução das desigualdades sociais nas práticas culturais e educativas, evidenciando como essas instâncias reforçam as divisões de classe, gênero e raça.

As teorias pós-críticas, contribuem para pensar o Carnaval como um espaço educativo não escolar, onde se produzem aprendizagens sobre o mundo, o outro e si mesmo. Silva (2013) propõe que toda identidade é constituída por meio da diferença e da exclusão, o que nos permite refletir sobre como certos grupos ganham visibilidade no Carnaval enquanto outros são silenciados ou representados de forma marginal. A ausência de corpos trans ou gordos nos desfiles, por exemplo, é indicativa desse processo.

Já Henry Giroux (1997), ao discutir a cultura como prática pedagógica, sugere que espaços culturais são sempre educativos, pois moldam valores, crenças e afetos. No Carnaval, as narrativas apresentadas nas escolas de samba, os símbolos utilizados nas fantasias e os discursos circulantes nas mídias constroem uma pedagogia cultural que educa os sujeitos sobre pertencimento, identidade e cidadania.

E ainda Michael Apple (2006) reforça essa compreensão ao afirmar que a cultura, inclusive a escolar e a midiática, funciona como mecanismo de hegemonia. Ou seja, ela legitima uma determinada visão de mundo em detrimento de outras. No Carnaval, isso se traduz, por exemplo, na valorização de certos estilos musicais, na padronização dos corpos considerados “adequados” para o desfile e na transformação das escolas de samba em mercadorias culturais para o turismo e a mídia. “A cultura dominante se apresenta como natural, quando, na verdade, é uma construção histórica”, destaca Apple.

Apesar disso, o Carnaval também pode ser um território de resistência e reinvenção de subjetividades. Hall (2006) ressalta que a cultura é um campo de possibilidades, onde se articulam tanto forças de dominação quanto de contestação. As performances de blocos afro, os enredos de denúncia social e as expressões artísticas periféricas são exemplos de como o Carnaval pode ser apropriado para afirmar identidades negras, periféricas e LGBTQIAPN+. Trata-se de um espaço ambíguo, que tanto oprime quanto liberta.

Na perspectiva foucaultiana, esses movimentos de resistência também fazem parte do jogo do poder. Foucault (1979) argumenta que onde há poder, há resistência. Assim, a

apropriação crítica do Carnaval por grupos historicamente marginalizados revela que os sujeitos não são apenas produtos passivos dos dispositivos culturais, mas também agentes que os reconfiguram e contestam. A resistência, nesse sentido, é parte integrante da produção de sujeitos.

A crítica pós-crítica, propõe repensar as práticas culturais como ferramentas de construção identitária. No caso do Carnaval, isso significa abrir espaço para múltiplas vozes, descentralizando as narrativas hegemônicas e permitindo a emergência de novas formas de expressão e pertencimento. Silva (2013, p 45), afirma que “[...]produzir identidades diferentes implica em produzir saberes e práticas que desafiem o cânone”

Henry Giroux (1997) defende a urgência de práticas culturais que rompam com o silenciamento das vozes subalternizadas. No Carnaval, essa pedagogia da libertação pode se dar por meio de enredos que denunciam o racismo, o genocídio da juventude negra, a homofobia e a exclusão social. Quando essas temáticas são levadas à avenida, elas desestabilizam o imaginário dominante e contribuem para a formação de sujeitos críticos. Giroux (1997, p.145) acredita que “[...]a cultura deve ser transformada em uma pedagogia crítica da resistência”.

Por fim, pensar o Carnaval como dispositivo de poder e produção de sujeitos exige compreender suas contradições. Ao mesmo tempo em que reafirma normatividades sociais, o Carnaval também abre brechas para o novo, o diverso e o subversivo.

Dessa forma, a análise dos artefatos culturais, como as fantasias utilizadas na escola de samba mirim permite compreender como os discursos culturais contribuem para a produção e a legitimação de identidades sociais, operando tanto na reprodução de estereótipos quanto na criação de possibilidades de resistência e ressignificação.

2.3 Infância e a Construção de Identidades

A infância, historicamente concebida como um período de inocência e preparação para a vida adulta, vem sendo ressignificada pelas teorias pós-críticas e pelos Estudos da Infância, que reconhecem as crianças como sujeitos sociais e culturais ativos, capazes de produzir sentidos e participar da construção de suas próprias identidades (Sarmiento; Pinto, 2005). Nessa perspectiva, a infância é compreendida como uma categoria social e política, marcada por processos de socialização, subjetivação e disputas simbólicas.

A infância também é uma fase da vida marcada por intensos processos de subjetivação e aprendizagem social. No contexto do Carnaval, uma das maiores manifestações culturais

brasileiras, as crianças participam ativamente como sujeitos em formação, sendo interpeladas por discursos, práticas e símbolos que influenciam na construção de suas identidades. O Carnaval, nesse sentido, não é apenas um momento de festa, mas um cenário de aprendizagens simbólicas profundas.

A autora destaca que as interações sociais, mediadas por brinquedos, brincadeiras, narrativas e práticas culturais como o Carnaval, são espaços privilegiados para a manifestação de identidades e a experimentação de papéis sociais. Nesses contextos, as crianças reproduzem, ressignificam ou resistem a estereótipos associados ao masculino e ao feminino, aos ideais de beleza, força, delicadeza ou heroísmo, muitas vezes expressos por meio das fantasias utilizadas em eventos culturais.

A cultura, segundo Stuart Hall (2006), é um campo de disputa e produção de significados. Assim, as experiências infantis no Carnaval devem ser compreendidas como momentos nos quais as crianças aprendem a se posicionar socialmente, a partir dos papéis que lhes são atribuídos e das representações que circulam nos desfiles, nas fantasias e nas músicas. Hall (2006 p. 19), afirma que “[...] a identidade é formada na intersecção do sujeito com os discursos culturais que o nomeiam”. Isso significa que a criança se vê e se pensa a partir do que a cultura carnavalesca oferece como referência.

Assim, o Carnaval, ao proporcionar um ambiente de intensa vivência simbólica, torna-se um campo fértil para a análise da construção de identidades infantis. As fantasias, enquanto artefatos culturais, materializam discursos sociais sobre o que se espera de meninos e meninas, contribuindo para a fixação ou a contestação de estereótipos de gênero, raça e classe.

Michael Apple (2006), ao discutir a função ideológica da cultura, alerta para os riscos da reprodução de desigualdades nos espaços culturais. No Carnaval, isso se vê na comercialização das fantasias, na hipervalorização de certos corpos e na invisibilização de identidades infantis fora do padrão. Apple (2006 p. 53) afirma que “[...] os currículos culturais, como os escolares, muitas vezes legitimam uma visão de mundo dominante”. O mesmo ocorre com os produtos carnavalescos voltados para crianças: eles reforçam padrões heteronormativos, embranquecidos e consumistas.

Por outro lado, o Carnaval também abre brechas para resistências infantis. Crianças que recusam fantasias de gênero normativo, que se apropriam de elementos culturais de forma inusitada ou que reivindicam sua presença em espaços antes negados, revelam práticas de subversão.

Foucault (1979) diria que essas práticas infantis de resistência fazem parte do jogo do poder, pois não há dominação sem margem de liberdade. Ao inventar novas formas de brincar o Carnaval, as crianças desestabilizam discursos estabilizados. Suas performances fora da norma, suas transgressões espontâneas, são formas de exercer uma micro resistência que questiona as categorizações adultas. O riso infantil, a fantasia improvisada, a dança livre são expressões que escapam ao controle e anunciam outras possibilidades de ser

A leitura pós-crítica da educação enfatiza a importância de se considerar as vozes das crianças na construção dos saberes culturais. Silva (2013) destaca que é necessário ouvir aqueles que tradicionalmente foram silenciados pelo currículo. O mesmo princípio deve ser aplicado à cultura carnavalesca: permitir que as crianças sejam protagonistas da festa, que escolham suas representações e que rompam com os estereótipos impostos é essencial para uma pedagogia emancipadora.

Giroux (1997) propõe a valorização da cultura como espaço de resistência e produção crítica de conhecimento. No Carnaval, isso pode se dar a partir de projetos educativos que envolvam as crianças na criação de fantasias, enredos e danças que expressem sua realidade, seus sonhos e sua visão de mundo. A escola, nesse contexto, pode ser parceira na construção de experiências carnavalescas mais plurais e menos mercantilizadas, que respeitem a diversidade das infâncias e fortaleçam sua capacidade de agência.

Considerar as crianças como protagonistas nos processos culturais, portanto, implica reconhecer suas capacidades de interpretar, negociar e ressignificar os discursos sociais aos quais estão expostas. Essa compreensão amplia as possibilidades de análise pós-crítica das práticas culturais e pedagógicas que permeiam o universo infantil, especialmente no que diz respeito à produção de diferenças e à naturalização de hierarquias sociais.

Pensar a infância no Carnaval à luz dos autores mencionados é reconhecer a festa como um território de disputas simbólicas, onde os sujeitos infantis aprendem, resistem e se reinventam. Se por um lado o Carnaval pode ser um espaço de normatização e exclusão, por outro, ele abriga brechas de liberdade e potência criadora.

2.4 Marcadores Sociais da Diferença: Gênero, Sexualidade, Raça e Classe

A análise dos marcadores sociais da diferença é fundamental para compreender os processos de construção de identidades e a naturalização das hierarquias sociais. Esses marcadores, como gênero, sexualidade, raça e classe, não são atributos biológicos ou naturais,

mas construções históricas e culturais que operam na definição de lugares sociais, expectativas comportamentais e formas de subjetivação (Scott, 1995).

A compreensão dos marcadores sociais da diferença — gênero, raça e classe — é fundamental para analisar as desigualdades estruturais que atravessam os sujeitos e moldam suas experiências cotidianas, especialmente em espaços como a escola. Esses marcadores não atuam de forma isolada, mas de maneira interseccional, constituindo identidades, subjetividades e lugares sociais. O trabalho de autores como Duque (2021), em diálogo com teorias críticas e pós-críticas, contribui para revelar as formas pelas quais tais diferenças são produzidas, normatizadas e resistidas no cotidiano escolar.

Em *"Quadro preso e a proibição da linguagem neutra"* (Duque, 2021), ele evidencia como a recusa à linguagem neutra nas escolas não se limita a uma questão gramatical, mas revela uma disputa política em torno do reconhecimento de identidades dissidentes. O autor argumenta que a linguagem neutra, ao tensionar os binarismos de gênero, provoca reações de censura que buscam reafirmar uma normatividade de corpos, gêneros e sexualidades. Trata-se de um campo de disputa simbólica, onde a linguagem se torna um dispositivo de poder — e também de resistência.

Ainda segundo Duque (2021), essa resistência é silenciada sob a justificativa da “defesa da língua portuguesa”, mas o que se vê é a tentativa de eliminar do espaço público — especialmente da escola — a legitimidade de sujeitos que não se enquadram nas categorias tradicionais de gênero. O que está em jogo, portanto, é o direito à existência simbólica. Quando se impede um estudante de utilizar seus pronomes ou sua forma de se nomear, está-se promovendo um tipo de epistemicídio e apagamento identitário.

Essa forma de silenciamento conecta-se à crítica da invisibilidade da experiência, cunhado por Joan Scott (1995), que chama atenção para o fato de que as resistências nem sempre se manifestam por meio de grandes rupturas, protestos ou confrontos abertos. Muitas vezes, elas são silenciosas, ambíguas, cotidianas — e por isso mesmo, difíceis de serem reconhecidas como resistência. Para Scott (1995), a história desconsiderou essas formas mais sutis de contestação, especialmente quando protagonizadas por mulheres, pessoas negras, pobres ou dissidentes de gênero.

Scott (1995) propõe que o gênero deve ser compreendido como uma categoria analítica central para a compreensão das relações de poder, destacando que as diferenças entre homens e mulheres são socialmente construídas e sustentadas por discursos que legitimam a dominação masculina. O gênero, enquanto forma primária de significar as relações de poder, está interligado

a outros marcadores, como classe e raça, compondo um sistema complexo de hierarquias e exclusões.

Ao pensarmos o marcador de gênero, é fundamental considerar sua articulação com outras categorias sociais, como raça, classe, nacionalidade e sexualidade. Nesse sentido, os estudos de Adriana Piscitelli (2008) sobre as experiências de migrantes brasileiras permitem aprofundar a compreensão da interseccionalidade como uma lente analítica potente. Para a autora, o gênero não pode ser analisado de forma isolada, pois está sempre atravessado por outras dimensões que reconfiguram as experiências sociais. Ela afirma: “as categorias sociais não se somam, mas se articulam, produzindo significados específicos conforme os contextos” (Piscitelli, 2008, p. 260).

Como destaca Piscitelli (2008), as desigualdades são produzidas não apenas pelo pertencimento de gênero, mas por um conjunto de fatores interligados que afetam o modo como essas mulheres são percebidas e tratadas em diferentes espaços sociais e institucionais. Ao trazermos essa discussão para o campo educacional e para os espaços formais de socialização, como a escola, percebemos que os efeitos da interseccionalidade também são sentidos por meninas migrantes, negras, indígenas e periféricas, que enfrentam estigmas e expectativas reduzidas com base em marcadores cruzados. A partir da perspectiva de Piscitelli (2008), compreendemos que não há uma “experiência feminina universal”, mas múltiplas formas de ser mulher, moldadas por trajetórias e posicionamentos sociais diversos. Essa constatação desestabiliza discursos normativos que pretendem falar “em nome das mulheres” sem considerar suas heterogeneidades.

A partir desse olhar, fica evidente que pensar o marcador de gênero na qual exige atenção às configurações interseccionais que produzem desigualdades complexas. Meninas pobres, racializadas, migrantes ou trans vivem experiências educativas marcadas por discriminações específicas que se retroalimentam. Reconhecer essas diferenças, como sugere Piscitelli (2008), é um passo essencial para pensar políticas públicas e práticas pedagógicas que rompam com a lógica da universalização abstrata e promovam uma escuta mais atenta às múltiplas vozes silenciadas pela norma.

No campo dos Estudos de Gênero no Brasil, Guacira Louro (1997) reforça que as identidades de gênero são performativas e culturalmente produzidas, ou seja, são construídas a partir das práticas cotidianas, das representações simbólicas e dos discursos sociais que determinam o que é considerado adequado para meninos e meninas, homens e mulheres. Louro (1997) destaca que as representações de masculinidade e feminilidade estão profundamente

enraizadas nas práticas pedagógicas e culturais, sendo continuamente reproduzidas, tensionadas ou subvertidas.

Essa percepção impacta também uma concepção de sexualidade. Para as teorias pós-críticas a sexualidade é compreendida não como uma categoria natural ou fixa, mas em construção social, produzida e negociada historicamente dentro de contextos culturais específicos. Nessa linha, a sexualidade é entendida como um “regime de verdade” (Foucault, 1988) em que discursos institucionais regulam e normatizam desejos, produzindo categorias de normalidade e desvio. Em termos de gênero, se ele “[...] não é algo que se é, é algo que se faz, uma performance que se repete” (Butler, 2003, p. 33), em termos de sexualidade também podemos atrelar a sua inteligibilidade a uma concepção performativa, que a indica como fluida e passível de subversão, podendo ser desestabilizada por práticas que contestam as normas hegemônicas. Assim, a sexualidade não é uma essência fixa, mas um campo aberto para ressignificação e resistência cultural. Sexualidade e gênero, portanto, juntas com outros marcadores sociais implicam na produção das identidades sociais inteligíveis ou não.

Nesse sentido, Hall (2003, p. 44) reforça essa ideia ao afirmar que “as identidades são os pontos de enunciação onde o sujeito é chamado a se reconhecer dentro de um conjunto de discursos culturais”. Ele ressalta que essas identidades, inclusive as sexuais, são “significantes flutuantes”, cuja significação é sempre disputada e reconfigurada em contextos sociais diversos. Essa perspectiva enfatiza a importância da interseccionalidade para compreender as experiências diferenciadas de gênero e sexualidade atravessadas por raça, classe e nacionalidade/regionalidade.

Por fim, Kimberlé Crenshaw (2002, p. 140) introduz o conceito de interseccionalidade para explicar que “[...] a marginalização não pode ser compreendida isoladamente por raça, gênero ou classe, pois essas categorias se entrelaçam para produzir formas únicas de opressão”. A partir dessa abordagem, entende-se que os marcadores sociais da sexualidade não atuam isoladamente, mas em constante diálogo com outras identidades sociais, configurando múltiplas dimensões de exclusão e resistência.

A classe social é outro fator estruturante dessa experiência. O marcador de classe opera desde o acesso desigual à escola até as formas como o conhecimento é transmitido e exigido. Crianças pobres, muitas vezes, enfrentam múltiplas barreiras materiais e simbólicas que comprometem sua permanência e sucesso escolar.

Percebe-se que os marcadores sociais da diferença não apenas classificam, mas constroem as condições de existência dos sujeitos. Eles definem quem pode falar, ser ouvido, ser

reconhecido e participar da vida social e política. A educação, nesse contexto, pode ser tanto reprodutora das desigualdades quanto espaço de potencial transformação, desde que se reconheçam e valorizem as resistências que emergem das margens.

Portanto, refletir sobre gênero, raça e classe é também um exercício de escuta: escutar as vozes silenciadas, os gestos não reconhecidos, as falas que escapam às formas dominantes de expressão. É abrir espaço para o dissenso, para a reinvenção da linguagem e da convivência. É reconhecer que a diferença não é o outro da norma, mas constitutiva do que somos enquanto sociedade.

Conforme Duque (2023) propõe em suas análises, não se trata apenas de incluir sujeitos historicamente marginalizados, mas de desestabilizar os dispositivos que sustentam a norma. Isso exige o enfrentamento das estruturas que mantêm a opressão, e a valorização das formas de saber e viver que emergem das periferias, dos corpos racializados, das existências trans, das infâncias inventivas.

Finalmente, a noção de resistência invisível proposta por Scott (1995) convida à ampliação do olhar sobre o político e o pedagógico. É preciso reconhecer que há resistência nos corpos que desviam, nas palavras que incomodam, nos silêncios que dizem, nas estratégias de fuga, nos gestos de cuidado e na reexistência cotidiana daqueles e daquelas que insistem em existir — apesar da norma.

No que se refere à interseccionalidade dos marcadores sociais, Piscitelli (2008) oferece uma contribuição essencial ao afirmar que as identidades sociais são construídas na articulação entre gênero, nacionalidade, classe, sexualidade e racialização. Em seu artigo “Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras”, Piscitelli (2008) argumenta que as desigualdades não são aditivas — ou seja, não se somam mecanicamente —, mas estruturalmente articuladas, moldando modos de viver e de ser percebido socialmente.

Ela observa que, por exemplo, mulheres brasileiras migrantes em países europeus e em certos contextos nacionais são frequentemente estigmatizadas a partir de uma imagem erotizada e racializada, marcada por construções coloniais de gênero e raça. Assim, a opressão vivida não é apenas por serem mulheres, mas por serem mulheres racializadas, pobres e deslocadas. Como escreve a autora, “[...] a interseccionalidade permite compreender como a produção de desigualdades se dá pela articulação de diferentes eixos de diferenciação social e não pela sobreposição de características pessoais” (Piscitelli, 2008, p. 268).

Esse olhar interseccional se conecta diretamente ao debate dos marcadores sociais da diferença na educação e nos espaços de poder. Ao abordar a linguagem neutra, o silenciamento de estudantes indígenas ou os estereótipos sobre meninos negros nas escolas, como fazem Duque e Helena (2024), torna-se evidente que gênero, raça e classe atuam como filtros de legitimidade e pertencimento. A interseccionalidade, nesse sentido, não é apenas um conceito teórico, mas uma ferramenta analítica e política para revelar estruturas de opressão e propor caminhos de transformação.

Dessa forma, incorporar a perspectiva de Piscitelli amplia o escopo da análise dos marcadores sociais da diferença, ao demonstrar que as experiências sociais são constituídas por múltiplas dimensões simultâneas. Isso exige da educação um compromisso com a escuta ativa, com currículos descolonizadores e com práticas pedagógicas que valorizem as experiências e saberes situados de sujeitos historicamente marginalizados.

Pensar os marcadores sociais da diferença de forma interseccional é fundamental para compreender como as desigualdades se articulam e se reforçam mutuamente na produção de subjetividades e exclusões. A categoria de gênero, por si só, não é suficiente para explicar as desigualdades vividas por mulheres negras, indígenas, periféricas ou migrantes. Da mesma forma, raça e classe não operam isoladamente, mas em conjunto, criando experiências singulares de opressão e resistência.

2.5 Artefatos Culturais e a Produção de Sentidos.

Os artefatos culturais são elementos centrais nos processos de produção e circulação de sentidos, funcionando como mediadores simbólicos por meio dos quais as identidades são representadas, negociadas e fixadas socialmente (Hall, 2003).

Hall (2006) enfatiza que a cultura não deve ser vista apenas como um conjunto de práticas artísticas ou estéticas, mas como um campo de disputas simbólicas, onde os significados são continuamente construídos, contestados e ressignificados. Nesse processo, os artefatos culturais desempenham papel fundamental na produção de identidades e na reprodução de discursos sociais.

A cultura opera como um sistema de representações que atribui sentidos aos objetos, aos comportamentos e aos sujeitos. Esses sentidos, por sua vez, estão diretamente relacionados às relações de poder, sendo constantemente tensionados por disputas em torno de qual narrativa se tornará hegemônica. Os artefatos culturais, portanto, não são neutros ou meramente decorativos;

eles expressam e materializam discursos sobre gênero, raça, classe, sexualidade e outras categorias sociais, contribuindo para a construção de fronteiras simbólicas entre grupos sociais (Hall, 2006).

3 NEM TUDO É FANTASIA

Como estratégia metodológica, optou-se pela utilização da etnografia on-line (Hine, 2004), considerando a relevância dos ambientes digitais na circulação de registros culturais contemporâneos. A partir de observações em redes sociais, sites institucionais e registros públicos disponibilizados pelas escolas de samba mirins, foram coletadas imagens de fantasias utilizadas por crianças nos desfiles carnavalescos. Esse material visual constituiu o corpus da pesquisa, permitindo uma análise centrada nas representações presentes nas fantasias.

A análise dos dados foi orientada pelos pressupostos da análise cultural de artefatos (Hall, 2006) e pela concepção de discurso de Foucault (1979), que compreendem os artefatos culturais como objetos que condensam e comunicam sentidos socialmente produzidos, contribuindo para a constituição de subjetividades. Assim, as fantasias foram analisadas como dispositivos simbólicos que reforçam ou tensionam estereótipos sociais, operando diretamente na produção de identidades infantis.

Foram considerados como principais critérios de análise os marcadores sociais da diferença, observando-se nas fantasias aspectos relacionados ao gênero, como a presença de estereótipos tradicionalmente associados ao masculino e ao feminino; à raça, identificando a visibilidade ou invisibilidade de referências étnico-raciais; e à classe social, analisando a qualidade dos materiais utilizados e as distinções visuais que poderiam indicar hierarquizações socioeconômicas. Além dos elementos estéticos, buscou-se compreender as atribuições simbólicas dadas às fantasias, refletindo sobre como orientam corporalidades e narrativas sociais associadas ao que se espera de meninos e meninas.

3.1 Procedimentos Metodológicos: Etnografia On-line

O uso de uma estratégia de pesquisa que aproveita os recursos de mídia on-line reflete a adaptação da ciência ao contexto virtual e à crescente presença de informações digitais. Ao utilizar fontes como sites de notícias e redes sociais como o *Facebook* e *Instagram*, a pesquisa se torna mais dinâmica e capaz de captar nuances culturais e sociais em tempo real.

A respeito do entrelaçamento entre a etnografia, ambientes virtuais e redes sociais on-line refletem que:

A etnografia, que provém da Antropologia, torna-se um método que pode ser aplicado para ambientes virtuais como a internet, a web, videogames e novos

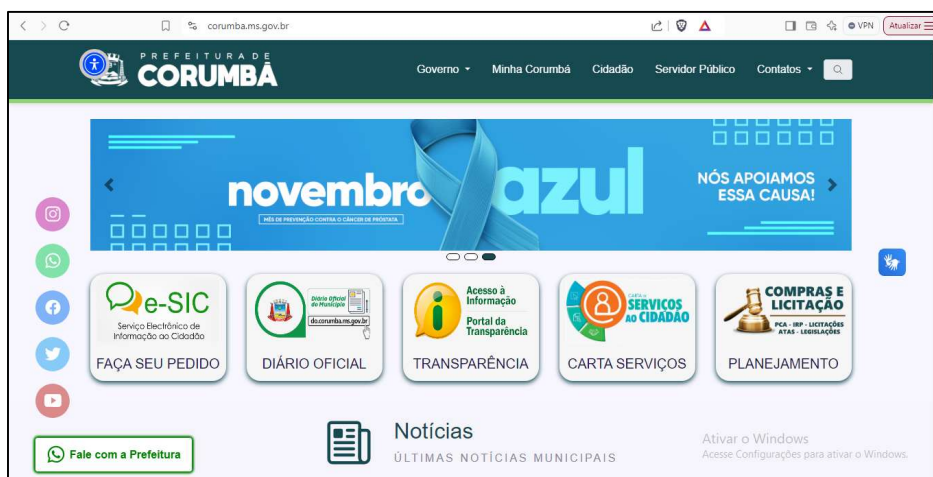
aplicativos que surgem cada dia. Esse tipo de pesquisa qualitativa pode ser utilizado para entender processos culturais, mediação da informação, representação do conhecimento e assim por diante. O método seguirá sendo chave para a construção do conhecimento científico e poderão surgir formas inovadoras (ainda que modificando métodos) para estudar os novos fenômenos que afetem à sociedade (Martínez; Alcará; Monteiro; 2019, p. 20).

Ela foi desenvolvida durante 11 meses no site da Prefeitura Municipal de Corumbá-MS¹ (Corumbá, 2025, em jornais virtuais do município e do estado, na plataforma de vídeos *YouTube* e nas páginas de *Facebook*. A busca on-line se deu durante os meses de fevereiro de 2023 a abril de 2024.

O site da prefeitura é um canal de informação e interação entre prefeitura e cidadãos. Este espaço de comunicação virtual da prefeitura está dividido em seções como “Governo”, “Minha Corumbá”, “Cidadão”, “Servidor Público” e “Contatos”.

A interação no ambiente virtual da Prefeitura Municipal de Corumbá ocorre em diversos canais como *Instagram*, *WhatsApp*, *Facebook*, *X* (antigo *Twitter*), *YouTube* e nos ícones “*Fale com a Prefeitura*” e *E-mail*. A disposição gráfica do site pode ser vista na imagem abaixo:

Figura 1 – Print da Tela Inicial Site Oficial da Prefeitura de Corumbá-MS



Fonte: Prefeitura de Corumbá-MS 2025

1 Disponível em <https://corumba.ms.gov.br/>. Acesso em: 14 de jul. 2025.

As notícias estão em local de destaque e ocupam espaço significativo no site. A esquerda da página principal estão disponíveis ícones de redes sociais em que é possível encontrar informações oficiais sobre a prefeitura.

Figura 2 –Reportagem sobre a Escola de Samba Mirim



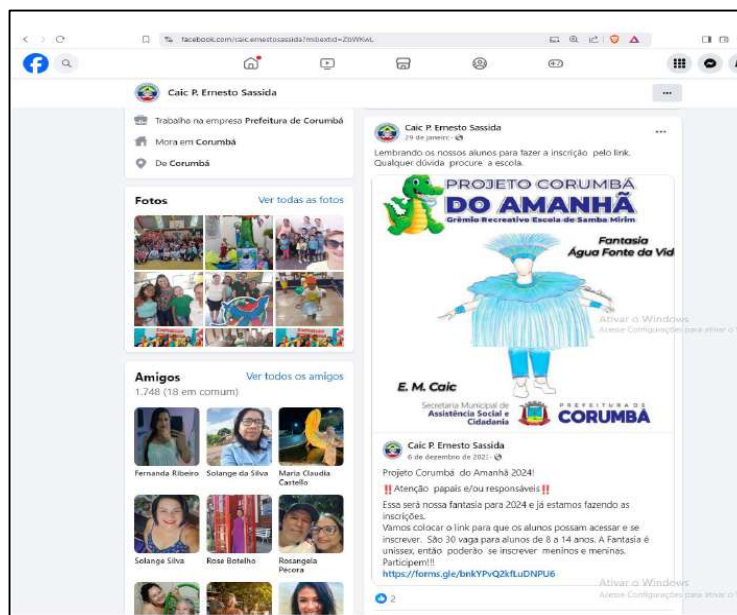
Fonte: Corumbá-MS 2025

Além do site oficial da prefeitura existem páginas oficiais no *Instagram* (da Secretaria Municipal de Assistência Social) e do *Facebook*.

O acesso virtual às escolas ocorreu através da página de *Facebook*, e das escolas municipais CAIC “Ernesto Sassida”

As escolas municipais também divulgaram em suas redes sociais as fantasias da Escola de Samba Mirim de modo a convidar as crianças a participarem do evento, mostrando as fantasias destinadas a cada escola. Na figura 3 a escola CAIC Padre Ernesto Sassida informa em uma postagem, que a fantasia dos seus alunos será “Água fonte de vida”, destacando ainda, que há um número limitado de 30 vagas no ano de 2024.

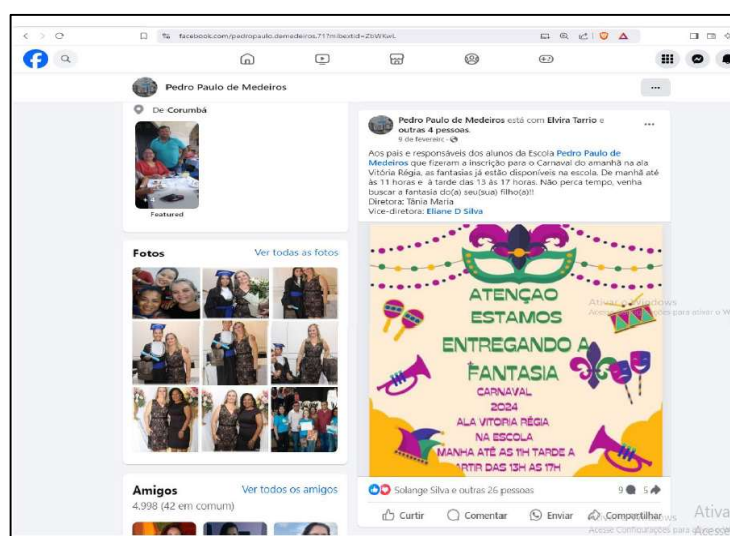
Figura 3 - Perfil do Facebook da Escola CAIC



Fonte: Sassida, 2023.

A Figura 4 destaca a rede social Facebook da Escola Municipal Pedro Paulo de Medeiros avisando a sua comunidade, mais especificamente, ao que adquiriram as fantasias para desfilar na Escola de Samba Mirim para retirarem suas fantasias na escola, com data e horário. A fantasia destinada a essa escola foi Ala da Vitória Régia no ano de 2024.

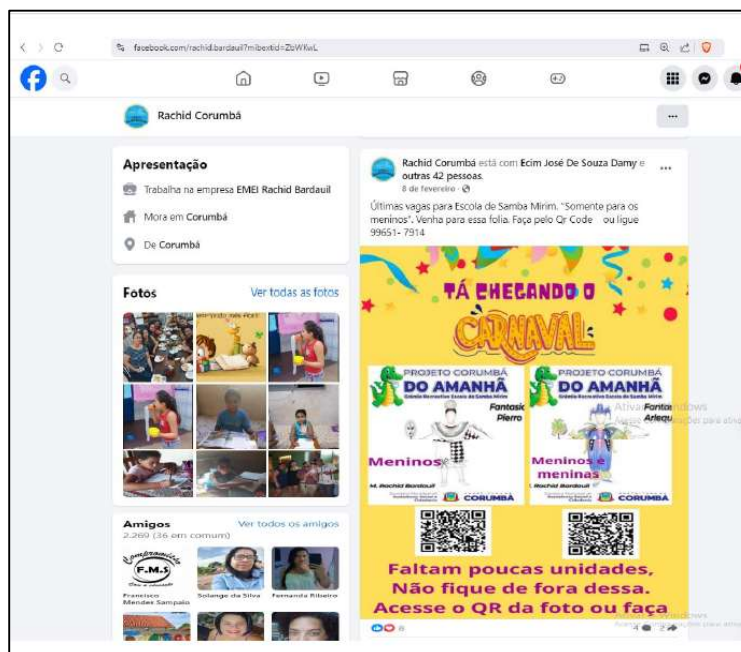
Figura 4 – Print do Perfil do Facebook da Escola Pedro Paulo de Medeiros”



Fonte: Pedro Paulo 2024

A Escola Municipal Rachid Barbaul informou, através da sua rede social, sobre as vagas limitadas das fantasias para o desfile da Escola de Samba Mirim, sendo as fantasias para meninos de Perrô e para meninos e meninas de Arlequim.

Figura 5 – Print do Perfil da Escola Municipal “Rachid Barbaul”



Fonte: Rachid Barbaul, 2024

Na Figura 6, destacam-se os comentários da comunidade na rede social Facebook da Escola Rachid, elogiando e entusiasmada com a festa.

Figura 6 – Print de Comentários na Publicação da Escola Rachid



Fonte: Rachid, 2024

A Figura 7, a seguir, informa a população, através da rede social da Escola Almirante Tamandaré, sobre a disponibilidade das inscrições para a escola de samba mirim, com as fantasias para meninos e meninas referentes ao São João no ano de 2024.

Figura 7 — Print do perfil da Escola Municipal Almirante Tamandaré



Fonte: Almirante Tamandaré, 2024.

Durante a pesquisa etnográfica on-line, verificou-se que as inscrições para participar da escola de samba mirim eram realizadas pela internet, em que cada escola possuía um link específico para inscrição, sendo necessária a autorização dos pais para a participação. Os dados específicos sobre a Escola de Samba Mirim Corumbá do Amanhã foram acessados de forma on-line na plataforma de busca *Google*, sendo inseridas as palavras “samba — mirim — Corumbá — Amanhã”.

Figura 8 – Print de Reportagem Escola de Samba Corumbá do Amanhã



Fonte: Site da Prefeitura de Corumbá-MS 2025

Foram realizados os *downloads* dos três vídeos. O primeiro denominado “Carnaval 2024: Corumbá do Amanhã se prepara desfile na avenida”, é uma reportagem que possui dois minutos e vinte segundos, sendo transmitido na primeira edição do jornal do dia 13 de fevereiro de 2024.

O segundo vídeo foi produzido pelo mesmo canal de televisão com o título “Corumbá do Amanhã: conheça enredo de escola de samba de Corumbá”, com duração de cinco minutos e quatro segundos foi transmitido no dia 15 de fevereiro de 2023.

O terceiro vídeo, disponível no “*YouTube*” TV Imprensa e produzido pela TV Imprensa MS, é intitulado “Desfile Completo Escola de Samba Mirim Corumbá do Amanhã 2024”. Ele traz em 31 minutos e 12 segundos, no dia 19 de fevereiro de 2024, na íntegra o desfile da Escola de Samba Mirim.

Posteriormente foram acessados os *links*, disponíveis no *site* da prefeitura, das escolas municipais participantes. Na página de cada escola foi preciso visualizar todas as publicações até que se tivesse acesso as postagens sobre a participação da escola no desfile mirim. Foram feitas capturas especificamente das telas que diziam respeito ao tema deste estudo. Com exceção da Escola Pública “Pedro Paulo de Medeiros”, que possui duas publicações, as demais traziam apenas 1 publicação.

Para a pesquisa não foi necessário a criação de um perfil específico de usuário e, nos vídeos ou páginas de *Facebook* não foram realizados comentários ou manifestações como “curtir”. Considero que, de certa forma, os algoritmos dificultaram o trabalho, haja visto, que

escolas de samba mirim de outras cidades ou reportagens em linhas gerais sobre o Carnaval de Corumbá foram elencados pela plataforma Google, mesmo sendo especificado nas palavras-chave os termos “Corumbá – Amanhã”.

O número de componentes de cada ala variava de 30 a 40 crianças e adolescentes entre 8 e 14 anos. São 16 escolas públicas municipais participantes e para cada unidade escolar era destinado um tipo de fantasia e o tema das fantasias varia conforme o samba enredo.

3.2 As Fantasias e a Produção de Masculinidades e Feminilidades

Por meio de pesquisas informais, constatou-se que a divisão das fantasias era realizada pelas escolas municipais da zona urbana da cidade de Corumbá, sendo confeccionadas nas oficinas das unidades dos Centros de Referência de Assistência Social (CRAS). Nesses espaços, a população atendida era convidada a participar das atividades, assim como outros munícipes, incluindo crianças, adolescentes e suas mães. A instituição Escola de Samba se configurava como produtora de cultura local e como espaço de educação das crianças no contexto sociocultural da cidade, conforme indicado por Duarte (2020).

A Escola de Samba Mirim “Corumbá do Amanhã” integrava as ações das escolas públicas municipais participantes, ultrapassando, assim, os currículos tradicionais. Durante o período carnavalesco, os artefatos culturais ganhavam destaque, especialmente no que se refere ao enredo, às fantasias e aos desfiles, elementos que operavam na produção de sujeitos e na constituição de significados que moldavam a sociedade. Essa relação entre o currículo tradicional e o poder exercido nas práticas culturais evidenciava como eventos pontuais, como a participação no desfile oficial da cidade, eram instrumentos que visavam não apenas à promoção do entretenimento, mas também à subjetivação dos sujeitos envolvidos.

No ano de 2023, a temática escolhida foi inspirada em personagens da literatura infantil, o que intensificou as discussões sobre as representações de gênero, raça e classe nas fantasias. Contudo antes de analisarmos as fantasias infantis, vamos fazer um recorte para observar a logo da Escola de Samba Mirim que é um jacaré, símbolo do Pantanal.

Ao apresentar a escola de samba mirim de Corumbá, chama atenção o uso do jacaré como logotipo institucional. À primeira vista, essa escolha pode parecer um gesto inofensivo, apenas um aceno à fauna pantaneira ou uma tentativa de afirmar uma identidade regional. No entanto, o símbolo do jacaré carrega camadas históricas, políticas e simbólicas que precisam ser

analisadas criticamente, sobretudo quando aplicado em um contexto de formação identitária infantojuvenil.

O jacaré tem uma marca geracional na história da cidade. Durante décadas, Corumbá foi cenário da chamada “guerra do couro”, em que o abate massivo de jacarés para a extração de peles sustentava a economia informal e predatória. Ao mesmo tempo, no presente, a imagem do animal é ressignificada como ícone turístico, moldado à lógica do espetáculo, da selfie e do consumo. Esse movimento de apagamento do passado violento e de domesticação simbólica do animal precisa ser problematizado, especialmente quando essa imagem é colocada como representação de uma escola que trabalha com crianças.

Como observa Schwarcz (2001, p. 17), a representação da natureza — e dos sujeitos ligados a ela — no Brasil é frequentemente “[...] pintada com tintas de exotismo e idealização, ao mesmo tempo que se torna um recurso estratégico para a domesticação da alteridade”. O uso do jacaré como logotipo da escola mirim, nesse sentido, não apenas reforça estereótipos locais, mas os despolitiza, apresentando-os como algo “natural” e desprovido de conflito histórico.

Hall (2006) contribui para essa análise ao afirmar que toda identidade é construída — e não descoberta — por meio de representações, e que os símbolos culturais não são “espelhos da realidade”, mas sim “formas de significação que constroem a realidade social”. Ou seja, o jacaré no logotipo não apenas representa Corumbá, mas ajuda a produzir um certo imaginário sobre a cidade, sobre o Pantanal e sobre os sujeitos locais, especialmente as crianças que compõem a escola mirim.

Esse processo está relacionado ao que Foucault (1979) chama de dispositivo de poder, ou seja, um conjunto de práticas e discursos que regulam e normatizam os corpos, os comportamentos e os saberes. Ao utilizar o jacaré como ícone visual da escola, esvaziando seu conteúdo histórico e transformando-o em mascote, corre-se o risco de que essa imagem opere como um dispositivo disciplinador, que organiza o pertencimento e apaga os conflitos de memória. Como Foucault (1979, p. 27) observa, “o poder não reprime apenas, ele também produz saberes, corpos e subjetividades”.

A crítica também pode ser aprofundada a partir de Canclini (1997), que discute os processos de hibridação cultural e de mercantilização do patrimônio popular. O autor alerta para o risco de que manifestações culturais locais, quando institucionalizadas, passem a ser desconectadas de seus contextos históricos e apropriadas como produto para consumo. “A cultura popular é, muitas vezes, reorganizada pelos circuitos oficiais para que caiba nos moldes da tradição visível e lucrativa” (Canclini, 1997, p. 56). O logotipo do jacaré pode, assim, operar

como um signo de patrimonialização seletiva, que reforça o “orgulho local” sem promover crítica histórica ou ecológica.

Para crianças e adolescentes da escola mirim, que estão em processo de formação identitária, essa imagem do jacaré pode funcionar como uma pedagogia visual, no sentido apontado por Giroux (1997), ao discutir como a cultura popular ensina valores, identidades e normas sociais. Quando o logotipo não é acompanhado de um debate crítico sobre seu significado, ele deixa de ser um símbolo de resistência e passa a operar como um ícone domesticado, pronto para ser reproduzido em camisetas, faixas e souvenirs.

Nesse contexto, seria mais potente se o logotipo funcionasse como ponto de partida para a problematização, e não como imagem descritiva. Por exemplo, o jacaré poderia ser apresentado como símbolo de resiliência ecológica e de memória ambiental, e não apenas como caricatura regional. Isso exigiria um trabalho pedagógico que contextualizasse sua história e inserisse as crianças como protagonistas críticos de sua cultura.

Como propõe Hall (2006, p. 47), “a cultura é o lugar onde os significados são disputados, apropriados, resignificados”. A escola mirim, como espaço formativo, pode — e deve — tensionar essas representações, ao invés de naturalizá-las. O jacaré pode, sim, ser um símbolo de identidade local, desde que esteja enraizado em práticas que resgatem sua história de resistência, de violência e de reinvenção — e não apenas na lógica do “mascote simpático”.

Por fim, é preciso considerar que os símbolos educam, e que o modo como representamos o território, os animais e os corpos locais dizem muito sobre quem pode ser visto, lembrado e reconhecido. Questionar o logotipo da escola mirim não é negar sua importância cultural, mas reivindicar que ele seja um signo politizado, crítico e representativo da complexidade que é ser criança, pantaneiro e corumbaense.

A primeira fantasia analisada corresponde à Ala Lobo Mau, direcionada a crianças de 8 a 14 anos, conforme o cartaz oficial do Projeto Corumbá do Amanhã². Essa fantasia propõe uma representação clássica da figura do lobo, personagem amplamente conhecido na literatura infantil, especialmente em narrativas que reforçam performances de gênero tradicionais, como Chapeuzinho Vermelho.

² Projeto Corumbá do Amanhã foi elaborado em 2022 pela Secretaria de Assistência Social e Cidadania. Nele eram ofertados cursos de passista e percussão para crianças e de corte e costura para as mães, para o lançamento no Carnaval de 2023 e 2024 com a apresentação da escola de samba mirim no desfile das crianças.

Figura 9 – Desenho Fantasia Lobo Mau



Fonte: Corumbá 2025

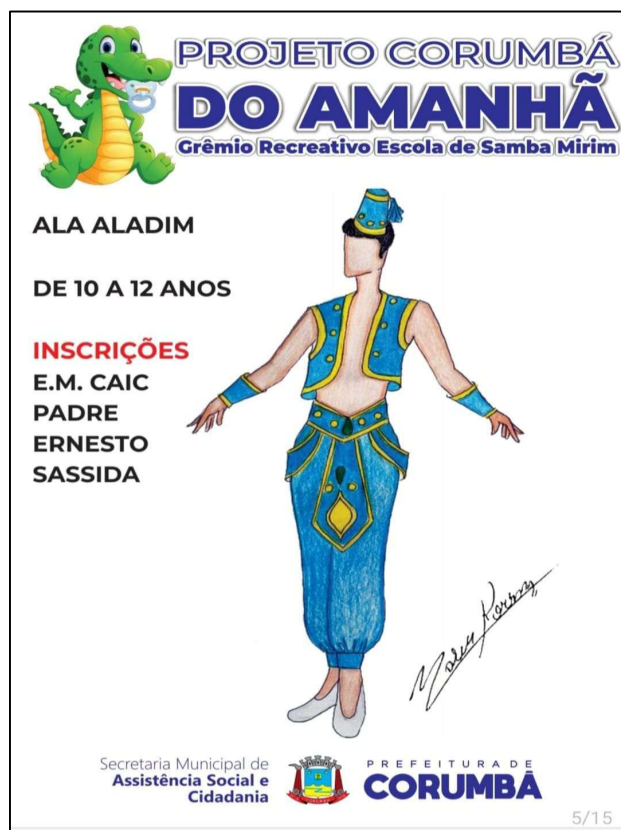
A fantasia do Lobo Mau busca ser lúdica e explícita quanto à caracterização do personagem, evidenciada pela presença de uma espécie de touca com olhos, fuça e presas dentárias posicionada sobre a cabeça das crianças. Essa construção visual não apenas remete à narrativa clássica, mas reforça a associação direta com a figura do lobo como símbolo da força, de astúcia e de agressividade — características amplamente atribuídas ao universo masculino. Como apontam Zilberman e Magalhães (1982), os contos de fadas, ao longo do tempo, consolidaram arquétipos que representam o masculino como ameaçador, viril e controlador, reforçando padrões de comportamento e de gênero desde a infância.

Segundo Butler (2003), as identidades de gênero são performativamente construídas, ou seja, produzidas por meio da repetição de atos e discursos que naturalizam papéis sociais. “Não há identidade de gênero por trás das expressões de gênero; essa identidade é performativamente constituída pelas próprias ‘expressões’ que se dizem ser seus resultados” (Butler, 2003, p. 35). Nesse sentido, ao vestir a fantasia do Lobo Mau, os meninos não apenas incorporam um personagem, mas também reforçam uma performance de masculinidade baseada na dominação e na agressividade.

Além da dimensão de gênero, essa fantasia também revela o apagamento de marcadores sociais como geração, classe e origem geográfica. O Lobo Mau aparece como uma figura universal, descolada de contextos locais e culturais, tornando-se inteligível justamente por reafirmar o que se espera de um homem, inclusive em contextos regionais como o pantaneiro sul-mato-grossense.

Por fim, é importante destacar que a faixa etária indicada, de 8 a 14 anos, corresponde a um período crucial de construção das identidades de gênero, raça e classe, o que torna ainda mais necessária a problematização dos discursos simbólicos oferecidos por meio dessas representações culturais. Segundo Silva (2013, p. 75), “[...] as identidades não são essência, mas construções discursivas, posicionamentos produzidos por práticas culturais”. Ou seja, crianças e adolescentes não apenas consomem representações — elas são moldadas por elas. Nessa perspectiva, símbolos como o logotipo da escola mirim, fantasias e narrativas carnavalescas tornam-se dispositivos pedagógicos informais que atuam na constituição subjetiva dos sujeitos. Giroux (1997) ressalta que a cultura popular funciona como um “currículo cultural” que educa fora da escola formal, contribuindo diretamente para a definição do que é “aceitável”, “valorizado” ou “normal” na sociedade. Portanto, permitir que tais representações se mantenham descontextualizadas ou despolitizadas implica reforçar discursos naturalizados sobre as diferenças sociais. É nesse sentido que Scott (1995) afirma que a produção das diferenças é sempre também uma produção de hierarquias. Logo, pensar criticamente as imagens, os símbolos e os discursos oferecidos a essa faixa etária é pensar na produção de sujeitos sociais, reconhecendo que “o que está em jogo são os significados que atribuímos às experiências e os lugares que elas ocupam nas estruturas de poder” (Scott, 1995, p. 16).

Figura 10 – Desenho Fantasia do Aladim



Fonte: Corumbá 2025

O croqui acima transmite um conceito de masculinidade andrógena, considerando que, nesta fantasia temos adornos, leve abertura no tórax e braços a mostra sem, no entanto, fazer referência a músculos, além de possuir significativa semelhança com a fantasia da personagem Jasmine.

De origem árabe, a história envolta de Aladim é de um jovem aventureiro que busca sua princesa Jasmine, ou seja, ainda se encaixando na relação heterossexual. Os marcadores sociais que tornam esse personagem inteligível para o público e as crianças que participam da ala é a característica particular dos trajes árabes próprios da cultura de um povo.

A composição visual da fantasia da “Ala Aladim” revela importantes aspectos sobre as fronteiras simbólicas entre masculinidades e feminilidades. A exposição parcial do corpo — com o colete aberto e a valorização da região do abdômen — remete a uma representação do masculino que flerta com elementos de sensualização, algo que, tradicionalmente, é mais associado às representações femininas.

Essa construção estética tensiona, ainda que de forma sutil, os limites da masculinidade hegemônica ao trazer elementos historicamente atribuídos à feminilidade, como a ostentação de

adornos, o uso de tecidos brilhantes e coloridos, além da própria leveza da vestimenta, que contrasta com as roupas pesadas e escuras tradicionalmente associadas à masculinidade. No entanto, essa aparente suavização dos traços masculinos não rompe com a lógica da dominação; ao contrário, reforça o ideal do “herói sedutor e conquistador”, um tipo de masculinidade performada a partir da atração e do domínio sobre o outro, especialmente sobre o feminino. Como afirma Connell (1995 p 77), “[...]as masculinidades hegemônicas articulam práticas que asseguram a dominação masculina e são construídas através de uma gama complexa de comportamentos que podem incluir tanto a agressividade quanto a sedução”.

Essa construção performática reafirma o papel social do homem como agente ativo e dominante, mesmo quando assume traços estéticos mais próximos do campo simbólico da feminilidade. Como aponta Butler (2003), a performance de gênero não é apenas a repetição de papéis fixos, mas também um campo de tensões e contradições, onde certas expressões são permitidas ou valorizadas desde que reafirmem a hierarquia de gênero. Nesse caso, a adoção de elementos estéticos mais delicados ou “afeminados” é legitimada porque se inscreve no imaginário do “exótico” e do “herói romântico”, sem ameaçar a posição de poder masculina. “A construção do gênero ocorre por meio de repetições estilizadas de atos ao longo do tempo, e essas repetições produzem os efeitos daquilo que chamamos de gênero” (Butler, 2003, p. 208). Assim, mesmo o desvio aparente pode ser absorvido e ressignificado de modo a preservar a norma.

A ausência de uma análise crítica sobre essas representações reforça a heteronormatividade e o binarismo de gênero, mantendo o campo da feminilidade restrito às meninas e reforçando a ideia de que, mesmo quando os meninos transitam por estéticas mais suaves, isso ocorre sob a lógica do controle e da dominação. Como discute Louro (1997, p.25) “As fronteiras entre o masculino e o feminino não apenas existem, mas são cuidadosamente vigiadas. Quando transgredidas, as reações variam da hostilidade ao escárnio, da punição à ridicularização”.

Além disso, ao se apropriar de uma estética orientalizada e sensualizada, a fantasia não apenas reforça estereótipos de gênero, mas também exotiza culturas não ocidentais, associando-as a cenários de encantamento, submissão e prazer, que historicamente estiveram ligados às representações da feminilidade subalterna nas narrativas coloniais. Como afirma Said (2007, p.17), “[...] o Oriente foi quase uma invenção europeia, e tinha sido desde a Antiguidade um lugar de fantasias, seres exóticos, paisagens sensuais e comportamentos feminilizados que serviam para definir o Ocidente por contraste”.

Por fim, destaca-se que, mesmo no contexto infantil, essas narrativas reforçam modelos de feminilidade subjugada e de masculinidade conquistadora, perpetuando relações desiguais que naturalizam a dominação masculina e a objetificação do feminino, ainda que de forma sutil e romantizada.

Figura 11 – Desenho Fantasia João e Maria



Fonte: Corumbá 2025

A terceira fantasia analisada corresponde à “Ala João e Maria”, destinada a crianças de 8 a 10 anos é inspirada livremente no conto clássico amplamente difundido no imaginário infantil. Embora o samba-enredo não faça menção explícita aos personagens, a escolha dos trajes e dos adereços remete diretamente à narrativa, conduzindo as crianças ludicamente a um enredo permeado por temas complexos, como o abandono familiar e a superação das adversidades por meio da união entre irmãos.

Visualmente, a fantasia apresentada remete ao personagem João, sendo marcada por elementos que reforçam a construção da masculinidade infantil. A presença de um short tipo passista e de uma gravata borboleta são sinais evidentes da diferenciação de gênero, atribuindo ao menino uma imagem mais prática e ativa, em contraste com a fantasia destinada às meninas,

tradicionalmente associada ao vestido bufante e ao laço, reforçando a feminilidade normativa. Como afirma Louro (1997, p.20), “[...] meninos e meninas aprendem, desde muito cedo, que há maneiras apropriadas e distintas de se portar, de se vestir, de se movimentar, de desejar e de sonhar”, o que evidencia o quanto os corpos infantis são moldados pelas normas de gênero presentes nas práticas culturais e educativas.

Além disso, o personagem João, mesmo inserido em uma narrativa de extrema vulnerabilidade social — marcada pelo abandono e pela miséria —, é representado de forma heroica e racional, sendo aquele que conduz a irmã em busca da sobrevivência e da superação dos desafios. Segundo Connell (1995), essa é uma das características centrais da masculinidade hegemônica: a capacidade de liderança, de ação racional diante das dificuldades e de proteção do feminino.

O uso de adereços como o mini cajado decorado e o boné em forma de brigadeiro reforça a tentativa de suavizar a narrativa dura do abandono familiar, ressignificando a história dentro de uma perspectiva lúdica e visualmente doce. Segundo Zilberman (1998), as adaptações de histórias clássicas para o público infantil frequentemente amenizam aspectos violentos ou trágicos, inserindo elementos que tornam a narrativa mais palatável, mas mantendo sua função moralizante. No entanto, essa estratégia não elimina a presença simbólica de temas difíceis, como a negligência parental, a fome e o enfrentamento do perigo, o que contribui para a introdução precoce de valores morais sobre superação e resistência, fortemente ligados à performance de masculinidade ativa e protetora (Kimmel, 1998).

Já a fantasia da ala Pinóquio, destinada a crianças de 8 a 14 anos, retoma um clássico da literatura infantil que traz fortes conteúdos morais e pedagógicos. Ao representar o personagem de Pinóquio, a fantasia reforça a ideia de que esta narrativa é direcionada prioritariamente a meninos, reproduzindo concepções tradicionais sobre a formação do caráter masculino.

Figura 12 – Desenho Fantasia Pinóquio



Fonte: Corumbá 2025

A história de Pinóquio, um boneco de madeira que ganha vida pela ação de uma fada, remete simbolicamente à narrativa cristã da criação do homem, reforçando a ideia de que o ser masculino precisa ser moldado, educado e disciplinado para alcançar a condição plena de humanidade. Foucault (1987, p. 70) destaca que “[...] a moral cristã, ao longo dos séculos, transformou o corpo em alvo de vigilância e correção, como parte de uma técnica de dominação que associa verdade, disciplina e confissão”, o que ajuda a compreender como o corpo infantil masculino, em *Pinóquio*, é moldado como projeto disciplinar.

A fantasia em si reforça a estética tradicionalmente associada ao personagem: short vermelho, colete amarelo, gravata azul e chapéu, elementos que mantêm a figura infantilizada, mas claramente demarcada no universo masculino. Não há espaço, aqui, para expressões alternativas de masculinidade; pelo contrário, o discurso moralizante da história reafirma que o "bom menino" é aquele que aprende com a punição, internaliza normas rígidas de conduta e, ao final, conquista sua condição de homem de verdade apenas após o sofrimento e a correção de suas falhas (Collodi, 2002)

Esse processo de subjetivação, como analisa Butler (1990), é construído performativamente, por meio da repetição de atos normativos e do reforço contínuo de discursos que definem o que é esperado de um homem correto. A história de Pinóquio, ao ser materializada

nesta fantasia, reforça esse ideal, ensinando aos meninos desde a infância que a transgressão será sempre vigiada e punida, e que a conformidade com os valores sociais é o caminho para o reconhecimento e a aceitação.

Por fim, a fantasia do Pinóquio reforça a ausência de marcadores étnico-raciais e de classe, inserindo-se em um imaginário eurocêntrico e universalizante, no qual a infância é representada a partir de uma perspectiva branca, disciplinada e obediente, apagando experiências e subjetividades plurais.

Essa representação parte da ideia de uma “infância ideal” construída nos moldes europeus e burgueses — branca, heteronormativa, dócil — que se distancia radicalmente das infâncias periféricas, racializadas e marcadas pela desigualdade. Como afirma Schwarcz (2001, p. 94), “[...] o universal, no Brasil, sempre teve cor: branca”. Assim, ao escolher um personagem como Pinóquio — criado por Carlo Collodi no contexto da moral europeia do século XIX — sem adaptá-lo criticamente ao contexto local, corre-se o risco de reproduzir uma visão homogeneizadora da infância, que exclui crianças negras, indígenas, pobres e suas respectivas culturas.

Hall (2006) nos lembra que as representações culturais nunca são neutras, mas sim construções ideológicas que operam pela diferença: elas determinam quem pertence e quem é excluído de determinadas narrativas. A fantasia do Pinóquio, nesse sentido, atua como um “espelho cultural”, refletindo uma infância “aceitável” e “civilizada”, em contraste com outras infâncias, vistas como desviantes ou “fora da norma”. Silva (2013, p. 82) reforça que a escola — e, por extensão, os projetos culturais vinculados a ela — costuma silenciar as experiências que fogem do modelo dominante, funcionando como “um espaço de produção de identidades desejáveis, socialmente reguladas e simbolicamente autorizadas”.

Além disso, ao omitir marcadores étnico-raciais, a fantasia contribui para a ideia enganosa de uma infância “neutra” ou “universal”, como critica Piscitelli (2008, p. 267) ao tratar da interseccionalidade e das hierarquizações produzidas nas experiências sociais: “[...] as identidades são construídas na intersecção de múltiplas relações de poder, e a invisibilidade de certos marcadores é, por si só, uma forma de dominação”.

Portanto, quando se opta por fantasias eurocentradas sem contextualização crítica ou abertura para outras referências culturais, naturaliza-se o apagamento das infâncias não brancas, desvalorizando sua presença, história e potência criadora.

Figura 13 – Desenho Fantasia Peter Pan



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

A fantasia da Ala Peter Pan, direcionada a crianças de 8 a 10 anos, retoma o conhecido personagem da literatura infantil, representando o ideal da criança que se recusa a crescer. Apesar de associada à infância, essa narrativa reforça estereótipos de gênero e de comportamento amplamente naturalizados na sociedade. A fantasia é claramente destinada ao público masculino, reafirmando valores como coragem, aventura e enfrentamento de perigos, características tradicionalmente atribuídas à masculinidade.

Em Peter Pan, mesmo sendo representado como uma figura juvenil e lúdica, o personagem assume o papel central de comando nas aventuras e nos confrontos, especialmente na luta contra o temido Capitão Gancho. Essa centralidade do personagem masculino, como líder e protagonista da narrativa, reforça o ideal de masculinidade hegemônica, em que ao homem cabe a posição de liderança e a condução dos demais, mesmo em cenários de fantasia e aventura. Como destaca Connell (1995, p. 100) “[...] ser homem significa ser reconhecido como tal dentro de um conjunto de práticas que privilegiam a dominação, a bravura, a força e a racionalidade” A masculinidade é, assim, frequentemente associada à ação, ao poder e à resolução de conflitos, mesmo quando incorporada em figuras infantis e imaginárias.

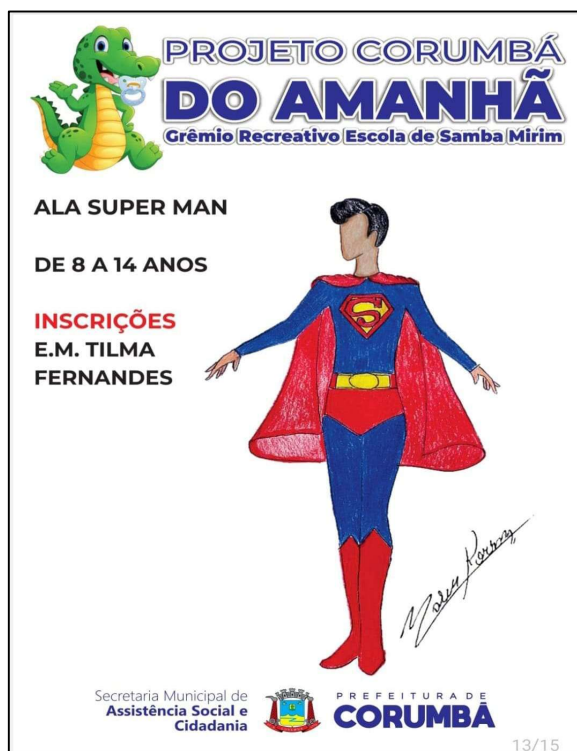
Ainda que *Peter Pan* conte com a ajuda de outros personagens, a narrativa centraliza sua figura como herói principal, reafirmando a ideia de que a liderança é uma prerrogativa masculina. A presença da fada Sininho cumpre um papel simbólico importante na narrativa: reafirmar a

heterossexualidade e as expectativas sociais atribuídas à feminilidade. Sininho, com sua aparência frágil, saia curta, rosto dócil e comportamento submisso, personifica a figura feminina idealizada, leal e incondicionalmente devotada ao herói masculino. Sua postura reforça valores culturais que associam a mulher à docilidade, à lealdade e ao amor incondicional, mesmo sem a reciprocidade desse afeto. Como aponta Warner (1999, p 152), “[...]as figuras femininas nas narrativas fantásticas, frequentemente, são concebidas para proteger, amar ou servir ao herói masculino, mesmo à custa de sua própria individualidade”. Essa dinâmica reforça, como discute Louro (1997), a lógica binária e heteronormativa que organiza papéis de gênero desde a infância, apresentando o masculino como ativo e racional, e o feminino como emocional, devotado e passivo.

A construção estética da fantasia de Peter Pan, com roupas curtas e adereços que facilitam o movimento, reforça a ideia de liberdade, destemor e mobilidade — qualidades culturalmente enaltecidas nas experiências masculinas. Por outro lado, a ausência de qualquer elemento que represente vulnerabilidade ou sensibilidade contribui para a negação de traços associados à feminilidade, reforçando as rígidas fronteiras entre os papéis sociais de gênero.

Dessa forma, mesmo em um contexto lúdico e infantil, a fantasia reafirma discursos tradicionais sobre o que se espera de meninos e meninas, operando como um poderoso dispositivo de formação de subjetividades e de naturalização das hierarquias de gênero desde a infância. A fantasia da Ala Super Man, voltada para crianças de 8 a 14 anos, representa de forma emblemática a expressão da masculinidade tradicional, baseada na virilidade, na força física, no heroísmo e na tutela da mulher. A imagem do Superman é um dos mais conhecidos ícones culturais do ideal masculino hegemônico, projetado a partir do estilo de vida norte-americano, simbolizando o homem branco, forte, corajoso, honesto e defensor da ordem social. Esse herói, historicamente, encarna os valores do capitalismo ocidental, reforçando a superioridade de um modelo de masculinidade associado ao domínio, à proteção e à salvação dos mais frágeis (KELLNER, 2001).

Figura 14 – Desenho Fantasia Super Man



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Apesar dessa narrativa consolidada, o croqui da fantasia apresenta uma suavização dos traços estéticos tradicionalmente atribuídos a esse ideal heroico. A modelagem do traje, com contornos mais delicados, a ausência de músculos salientes e a postura corporal mais sutil, aproximam a fantasia de uma representação que flerta com elementos tradicionalmente associados à feminilidade. Esse contraste sugere uma tensionamento nas fronteiras rígidas do masculino, ainda que de forma não intencional.

A presença dessa suavização estética pode ser interpretada como uma tentativa de adaptar a figura do herói aos corpos infantis, mas também revela como a cultura visual contemporânea, mesmo ao reforçar padrões de masculinidade, não consegue evitar os atravessamentos das expressões de gênero.

Ainda assim, a fantasia mantém elementos fundamentais da construção heroica da masculinidade hegemônica: a capa vermelha, o símbolo no peito e as botas altas, todos reforçando visualmente a presença de poder e a expectativa de bravura. Entretanto, ao mesmo tempo que projeta esse ideal, o corpo desenhado no croqui escapa das normas de virilidade, evidenciando como as representações culturais podem, mesmo de forma sutil, desestabilizar os discursos normativos sobre o que é ser homem.

Por fim, a escolha por representar esse herói (Super-homem) ocidental também reforça a ausência de diversidade étnico-racial e de classe, projetando um ideal de masculinidade branca, de origem estrangeira e economicamente privilegiada, invisibilizando outras formas de masculinidade que poderiam estar mais próximas das realidades vivenciadas pelas crianças da região.

O Super-Homem, como ícone da cultura pop estadunidense, representa uma masculinidade normativa, centrada na força física, na invulnerabilidade e no salvacionismo individual — valores que, embora amplamente difundidos, pouco dialogam com os modos de ser menino ou homem nas periferias brasileiras, marcadas pela vulnerabilidade social, pelo racismo estrutural e por formas plurais de resistência e cuidado.

Como afirma Hall (2006, p. 48), “[...] a identidade é uma construção, não um dado; ela é sempre processual, relacional, histórica”. A adoção do Super-Homem como fantasia idealizada projeta sobre as crianças um modelo exógeno, que pouco considera os contextos sociais e raciais das infâncias brasileiras, reforçando a ideia de que ser “herói” exige atributos inalcançáveis para a maioria — como poder, riqueza, status e, sobretudo, branquitude. Isso implica em uma operação simbólica de exclusão: as crianças negras, indígenas ou periféricas não se veem representadas nesse corpo heroico e, portanto, são implicitamente ensinadas a se reconhecer como “menos” ou “fora da norma”.

Além disso, Giroux (1997) destaca que os produtos da cultura de massa — como os super-heróis — desempenham papel pedagógico informal, funcionando como “veículos de ideologia” que modelam percepções sobre o mundo, os outros e a si mesmo. Assim, ao incorporar um herói como o Super-Homem sem qualquer crítica ou contextualização, reforça-se a ideia de que só há uma forma válida de ser forte, bom ou admirado — aquela que se conforma aos padrões da masculinidade branca e rica, com acesso ilimitado a recursos e reconhecimento.

A fantasia da Ala Visconde de Sabugosa, destinada a crianças de 8 a 10 anos, remete a um dos personagens mais emblemáticos da literatura infantil brasileira, criado por Monteiro Lobato. O Visconde de Sabugosa é uma figura curiosa, marcada pela erudição, racionalidade e por uma postura comportada, representando o ideal do “homem de ciência” e do saber intelectual.

Figura 15 – Desenho Fantasia Visconde de Sabugosa



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Visualmente, a fantasia reforça os traços característicos do personagem, utilizando as cores verde, amarelo e dourado, que remetem à sua origem no milho, um dos principais símbolos da cultura e da agricultura brasileira. Nesse sentido, a fantasia se aproxima de uma representação nacionalista, reforçando a identidade cultural local e a valorização de um personagem que, embora ficcional, está profundamente enraizado no imaginário popular brasileiro.

No entanto, a representação do Visconde de Sabugosa também reforça um modelo de masculinidade intelectualizada, distante das expressões de força física ou heroísmo vistas em outros personagens analisados. Aqui, a masculinidade se constrói a partir do domínio do saber, da lógica e da contenção emocional, associada a um comportamento refinado e cortês.

Por fim, a fantasia reforça a centralidade da figura masculina como detentora do saber e da razão, mantendo a tradição de apresentar personagens masculinos como aqueles que ocupam os espaços de destaque intelectual, enquanto as personagens femininas, no universo do Sítio do Picapau Amarelo, permanecem vinculadas à afetividade, ao cuidado e à magia, como é o caso de Dona Benta, Tia Nastácia e a própria boneca Emília. Como afirma Louro (1997, p. 90), "[...] a construção das personagens femininas no universo de Lobato reflete uma visão de mundo em que as mulheres são associadas à esfera do privado, ao afeto e à magia, enquanto os homens ocupam o espaço da razão e da intelectualidade". Essa análise revela como, mesmo em propostas

lúdicas e aparentemente neutras, os discursos de gênero, classe e cultura estão profundamente enraizados, orientando as formas de ser, agir e compreender o mundo desde a infância.

No entanto, é importante destacar que essa valorização do saber e da racionalidade quase nunca se estende aos homens negros. Mesmo quando personagens masculinos estão em cena, o protagonismo intelectual tende a ser reservado aos brancos, enquanto os negros são frequentemente representados como figuras de força física, comicidade ou subalternidade. Como aponta Kilomba (2019, p. 54), “[...] a subjetividade negra é negada; em seu lugar, cria-se uma presença vazia, permitida apenas na função do outro, do inferior, do exótico”. Assim, homens negros raramente aparecem como cientistas, professores, autores ou detentores do saber nos repertórios culturais que compõem o imaginário infantil.

Carneiro (2005) também destaca que a hierarquização do saber está diretamente relacionada à racialização do conhecimento, e que a ausência de homens negros em posições de referência intelectual não é uma coincidência, mas resultado de um longo processo histórico de apagamento. Para ela, “[...] a hegemonia do olhar branco sobre o conhecimento e a representação social perpetua uma inferiorização simbólica do negro” (Carneiro, 2005, p. 34).

No universo do *Sítio do Picapau Amarelo*, por exemplo, a única figura negra de destaque, Tia Nastácia, é relegada ao papel de cozinheira, mesmo sendo ela a criadora dos seres mágicos (como a Emília), o que revela uma profunda contradição entre a prática criadora e a invisibilização de sua autoria.

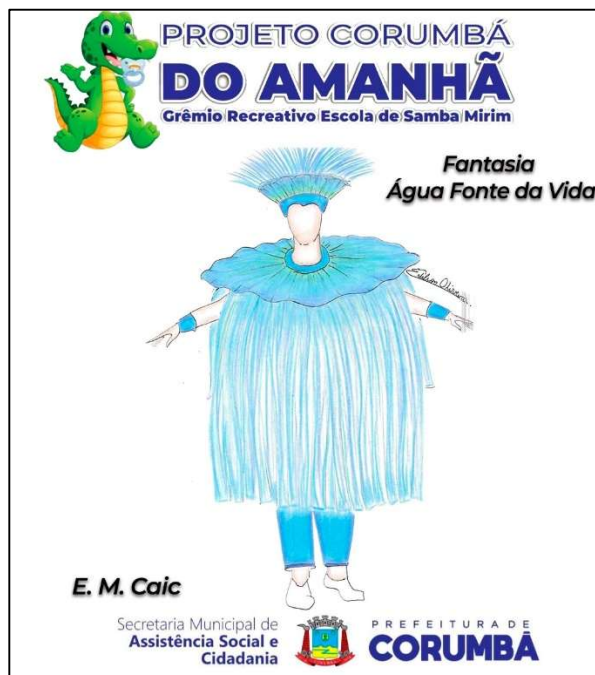
Essa lógica é sustentada por estruturas culturais que operam desde a infância. Como escreve Hall (2006, p. 45), “[...] as representações são os meios pelos quais fazemos sentido do mundo e através dos quais somos inseridos em culturas específicas”. A exclusão sistemática de homens negros dos papéis de autoridade e conhecimento ajuda a construir, desde cedo, uma percepção de que saber, razão e liderança pertencem exclusivamente a determinados corpos — brancos, masculinos e, geralmente, economicamente privilegiados.

Por sua vez, Scott (1991) aponta que as diferenças sociais são construídas como naturais justamente para manter hierarquias simbólicas. A persistência de imagens que reforçam estereótipos de raça e gênero nas representações infantis não é neutra; ela atua como um dispositivo que organiza o olhar, a memória e as possibilidades de identificação.

Portanto, as escolhas estéticas e narrativas de projetos culturais como o da escola de samba mirim precisam ser cuidadosamente analisadas. Mesmo em ambientes lúdicos, os processos de racialização e hierarquização de saberes se reproduzem, oferecendo às crianças uma leitura seletiva do mundo, em apenas alguns corpos podem ser heróis, pensadores ou líderes.

Romper com essa lógica exige ampliar o repertório de personagens e referências, valorizando também as masculinidades negras, plurais, criativas e intelectualmente potentes, que resistem cotidianamente à invisibilidade imposta pelas estruturas hegemônicas.

Figura 16 – Desenho Fantasia Água Fonte da Vida



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

A fantasia Água Fonte da Vida, proposta no contexto da valorização da regionalidade de Corumbá apresenta uma representação simbólica do elemento natural mais marcante da região pantaneira: a água. Visualmente, a fantasia adota um formato fluido, com tecidos leves e tonalidades em azul, remetendo à ideia de movimento e vitalidade da água, fundamental para a vida humana, animal e vegetal no bioma Pantanal.

Apesar de carregar uma simbologia importante, essa representação despersonaliza os sujeitos que vivem em contato direto com esse recurso, como as comunidades ribeirinhas, pescadores artesanais e povos originários, tradicionalmente responsáveis pela preservação e manejo sustentável das águas. Ao transformar elementos naturais em ícones genéricos, muitas vezes voltados ao consumo turístico, desconsidera-se a complexidade das relações simbólicas, espirituais e produtivas que esses grupos estabelecem com seus territórios.

Na perspectiva de gênero, a fantasia não apresenta elementos visuais que reforcem a virilidade ou o poder, como ocorre nas demais representações da masculinidade. Pelo contrário, o traje amplia a ideia de neutralidade, retirando a figura do sujeito ativo e controlador da natureza,

o que pode ser lido como uma leve ruptura dos padrões normativos da masculinidade associada ao domínio dos recursos naturais. Tal escolha pode ser interpretada como uma tática simbólica de escape aos modelos hegemônicos de masculinidade, ainda que de forma sutil e não declarada. Como analisa Michel de Certeau (1994, p. 40), “[...] a tática é a arte dos fracos”, isto é, formas criativas de resistência que se dão no interior dos sistemas dominantes, subvertendo seus códigos “de dentro”.

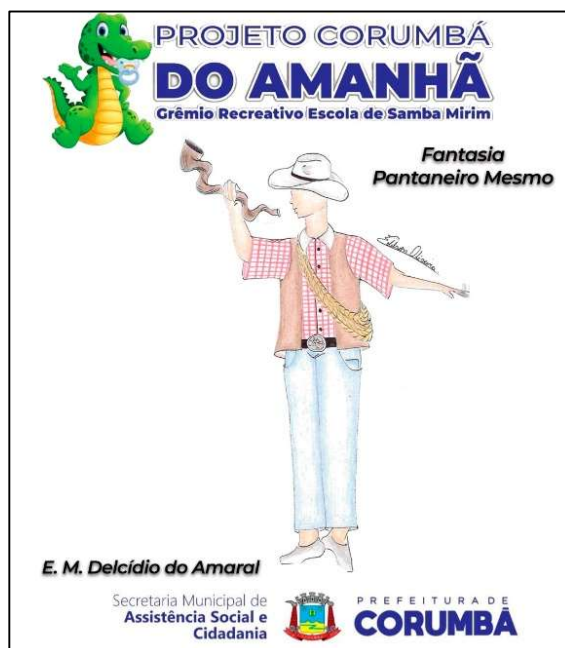
Ainda que inserida em uma lógica espetacular e institucionalizada como o carnaval, essa fantasia permite uma brecha para imaginar outros modos de ser menino, que não dependam da imposição da força, da racionalidade técnica ou da dominação ambiental.

Segundo Giroux (1997, p. 31), “[...] a resistência pode ser encontrada em ações fragmentadas, em práticas culturais cotidianas, na reapropriação simbólica dos significados impostos”. Nesse sentido, o apagamento da virilidade tradicional pode ser entendido como um gesto performático de resistência estética e pedagógica, mesmo que não seja assumido de forma explícita.

Silva (2013) também reforça que os sujeitos não apenas reproduzem os discursos que os constituem, mas podem agir estrategicamente sobre eles, ocupando posições contraditórias, inventando brechas e tensionando normas sociais. Assim, a ausência de símbolos tradicionais de masculinidade na fantasia não representa apenas um “vazio”, mas pode ser interpretada como um lugar de invenção e deslocamento das narrativas dominantes sobre gênero.

Em contrapartida, a fantasia Pantaneiro Mesmo retoma com força a representação da masculinidade tradicional. O pantaneiro é representado como o homem forte, corajoso e dominador da natureza, reforçando o imaginário do homem rústico e autossuficiente. Essa construção simbólica ecoa os arquétipos do macho rural, aquele que conhece a terra, enfrenta os perigos do ambiente e estabelece com o território uma relação de domínio e controle.

Figura 17 – Desenho Fantasia Pantaneiro Mesmo



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

A figura do pantaneiro, nesse sentido, é construída como um ícone da masculinidade brasileira vinculada à terra, mas também como produto de uma narrativa romantizada do homem simples, que convive em harmonia com a natureza, sem, no entanto, problematizar as estruturas de desigualdade que marcam sua existência real. Como observa Stuart Hall (2006), a identidade cultural é uma construção ideológica que funciona por meio da seleção de elementos representativos — e essa seleção está diretamente ligada a projetos de poder: “[...] As identidades culturais se articulam em torno de pontos de diferença e exclusão; não são espelhos da essência, mas posicionamentos no discurso” (Hall, 2006, p. 47).

A imagem do pantaneiro como um sujeito autossuficiente e viril contribui, assim, para a reprodução de uma masculinidade hegemônica, como conceituada por Pierre Bourdieu (1999, p. 122), que descreve esse modelo como “[...] uma virilidade socialmente construída que se afirma na força, na resistência, no silêncio e no desprezo ao afeto”. Isso reduz as possibilidades de expressão de outras masculinidades possíveis e, sobretudo, apaga a diversidade real presente entre os homens pantaneiros — indígenas, negros, ribeirinhos, trabalhadores precarizados — que não correspondem a esse ideal normativo.

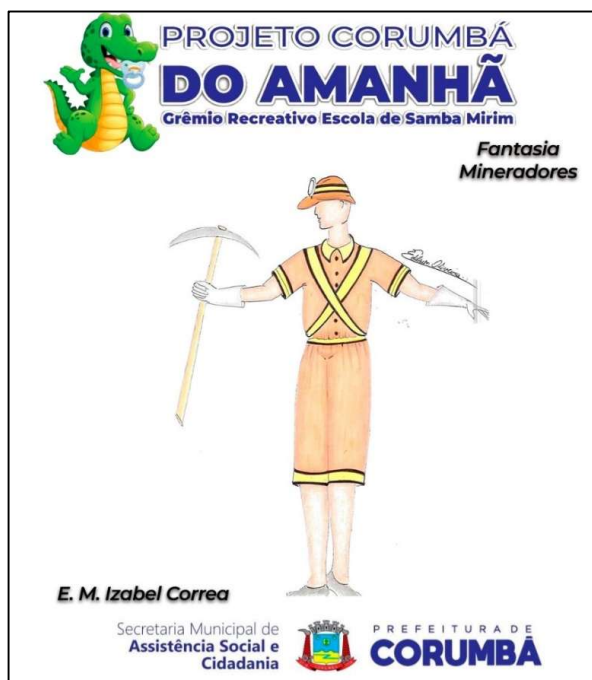
O chapéu, a bota, a fivela de destaque e a serpente nas mãos são símbolos que reforçam a narrativa do homem como senhor da terra e dos animais, perpetuando a lógica patriarcal e colonial de controle e exploração do meio ambiente. A presença do berrante como adorno ou

instrumento performático acentua ainda mais essa construção simbólica da masculinidade dominante: trata-se de um artefato culturalmente associado à autoridade no campo, ao comando do gado e à comunicação de longa distância — ações tradicionalmente atribuídas aos homens, dentro de uma divisão sexual do trabalho que reforça o protagonismo masculino no espaço rural. Como observa Bourdieu (1999, p. 125), "[...] a virilidade é uma performance reiterada de dominação que se expressa nos gestos, nos símbolos e nos instrumentos de imposição sobre os outros e sobre o mundo".

Essa imagem reforça também a exclusão das mulheres e das masculinidades não hegemônicas do espaço simbólico do Pantanal, já que seus corpos e saberes não são incorporados como legítimos na narrativa oficial da cultura pantaneira. Ao serem representados apenas como força, domínio e comando, os sujeitos pantaneiros são lidos sob a ótica de uma masculinidade única, silenciosa e autoritária. Como propõe Hall (2006, p. 47), “as representações não apenas refletem identidades, mas as produzem e organizam hierarquias de valor”. Assim, a centralidade do homem branco, cisgênero, heterossexual e rural como símbolo da identidade pantaneira exclui, por consequência, outras presenças: mulheres, indígenas, homens negros, ribeirinhos, LGBTQIA+ e suas vivências divergentes.

A fantasia Mineradores aprofunda ainda mais esse discurso de dominação masculina sobre a natureza. O personagem minerador, historicamente associado ao trabalho duro e à busca por riquezas, é representado de forma heroica, exaltando a força física e a coragem. Essa construção simbólica, centrada em uma masculinidade resistente e triunfante, reforça a associação entre virilidade e domínio do território, ao mesmo tempo em que invisibiliza os impactos sociais e ambientais negativos da mineração na região pantaneira, como o desmatamento, a poluição dos rios e o deslocamento de comunidades tradicionais.

Figura 18– Desenho Fantasia Mineradores



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Ao romantizar a figura do minerador, o enredo carnavalesco naturaliza a exploração da natureza como valor cultural e como destino masculino, vinculando o trabalho braçal ao orgulho, à honra e à superação. Essa representação está em consonância com a ideologia do progresso como narrativa única de avanço civilizatório, que, segundo Chauí (2000, p. 47), “desqualifica outras formas de vida e outros saberes, convertendo-os em obstáculos à modernidade”. Assim, a fantasia não apenas silencia as consequências da mineração como também reforça uma pedagogia cultural que ensina desde a infância que explorar e extrair são atos legítimos e heroicos, desde que protagonizados por corpos masculinos.

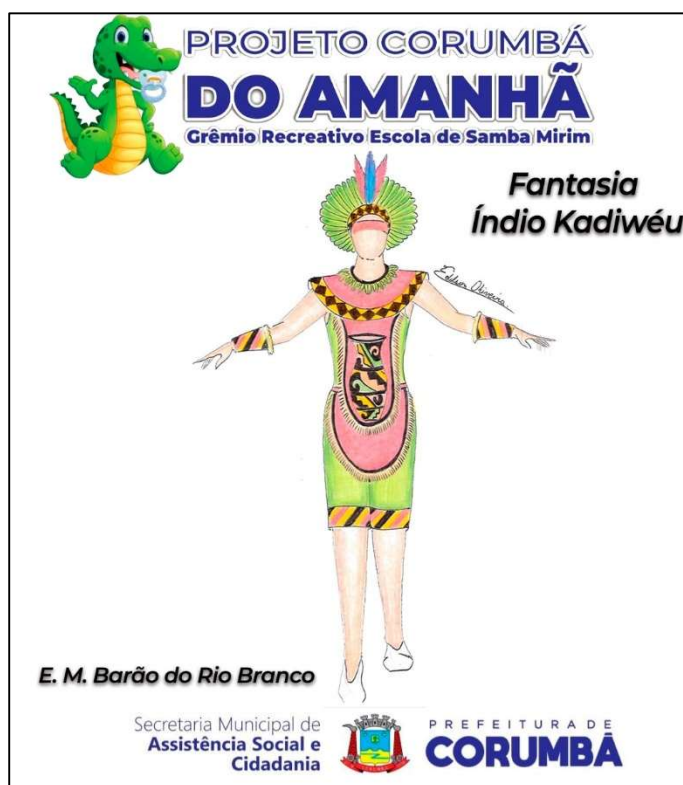
Hall (2006, p 45) nos lembra que as representações culturais operam como discursos, e como tais, produzem efeitos de verdade: “Elas não apenas refletem o mundo, mas o constroem”. Nesse sentido, a fantasia Mineradores reforça a ideia de que a masculinidade se realiza no confronto com a natureza, no enfrentamento de seus perigos e na transformação violenta de seus recursos em mercadoria. Esse modelo de masculinidade é não apenas excludente, mas também profundamente colonial, ao apagar as formas de relação sustentáveis historicamente praticadas por povos indígenas e comunidades ribeirinhas.

A fantasia *Índio Kadiwéu* apresenta um paradoxo. Ao mesmo tempo que busca valorizar a cultura indígena local, o faz de forma estereotipada e folclorizada. O personagem indígena é transformado em um figurino exótico, esvaziado de contexto histórico e político, ocultando as

lutas contemporâneas dos povos indígenas por território, dignidade e preservação de suas culturas. A indumentária colorida, o cocar estilizado e os traços caricatos reforçam uma imagem congelada do indígena no tempo, desconsiderando as complexas relações de gênero, poder e resistência presentes nas comunidades Kadiwéu.

Hall (2006, p. 48) nos ajuda a compreender esse fenômeno ao afirmar que “[...] a representação cultural é sempre uma prática política”, que determina o que pode ou não ser visto, dito e legitimado sobre determinado grupo. A forma como os indígenas são inseridos nesse projeto cultural revela mais sobre quem representa do que sobre quem é representado.

Figura 19– Desenho Fantasia Índio Kadiwéu

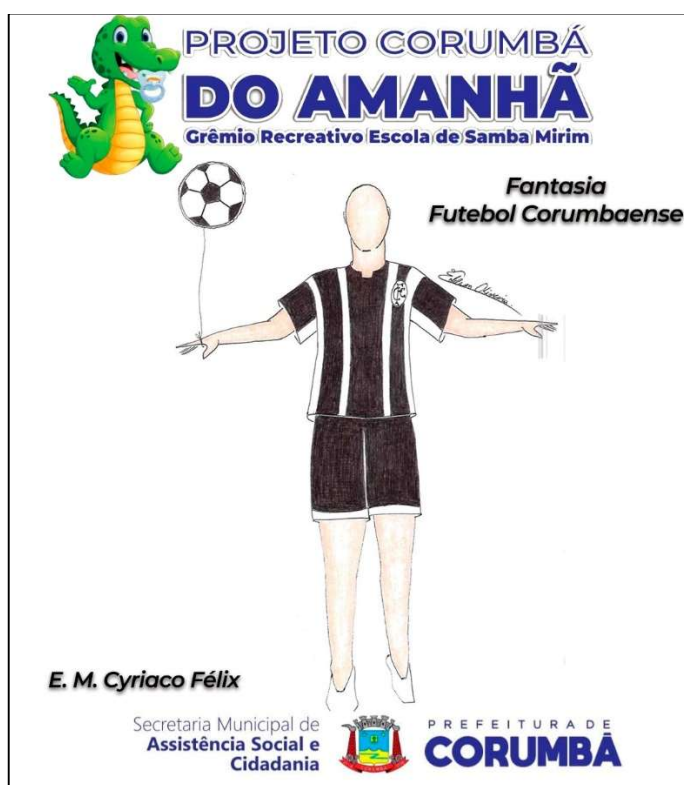


Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Além disso, ao apresentar uma imagem genérica e estática dos Kadiwéu, a fantasia apaga as formas de resistência ativa e contemporânea desses povos, bem como seus modos próprios de organização social, gênero e espiritualidade. Como explica Kilomba (2019, p. 52), “[...] a violência do racismo não está apenas no ato físico, mas no gesto simbólico que nega ao outro o direito de narrar a si mesmo”. Ao falar *sobre* os indígenas sem escutá-los, sem incorporar seus discursos e suas visões de mundo, corre-se o risco de reatualizar práticas coloniais, mesmo sob a aparência de homenagem ou valorização.

A fantasia Futebol Corumbaense retoma o esporte como espaço privilegiado para a reafirmação da masculinidade hegemônica. O futebol, amplamente reconhecido como um ambiente de sociabilidade masculina, reproduz práticas competitivas, de força e resistência física como explica Bourdieu (1999, p. 125), “[...] os esportes mais valorizados são os que exigem a afirmação de uma virilidade agressiva, resistente e controlada, atributos historicamente ligados à dominação masculina”.

Figura 20 – Desenho Fantasia Futebol Corumbaense



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Nesse contexto, o futebol é mais que uma atividade esportiva: é um campo simbólico que forja e mantém valores normativos sobre o que é ser homem, reforçando a superioridade de corpos masculinos cisgêneros, ágeis, fortes e combativos.

O uniforme preto e branco e o destaque para o time da cidade reforçam a ideia de orgulho local, mas mantêm a lógica de exclusão de corpos femininos ou dissidentes das práticas esportivas, reproduzindo o ideal de um corpo masculino forte, ágil e vencedor. Como observa

Butler (1990, p. 16), “[...] a materialização do corpo está sempre inserida em regimes regulatórios de gênero que autorizam alguns modos de existência e interditam outros”.

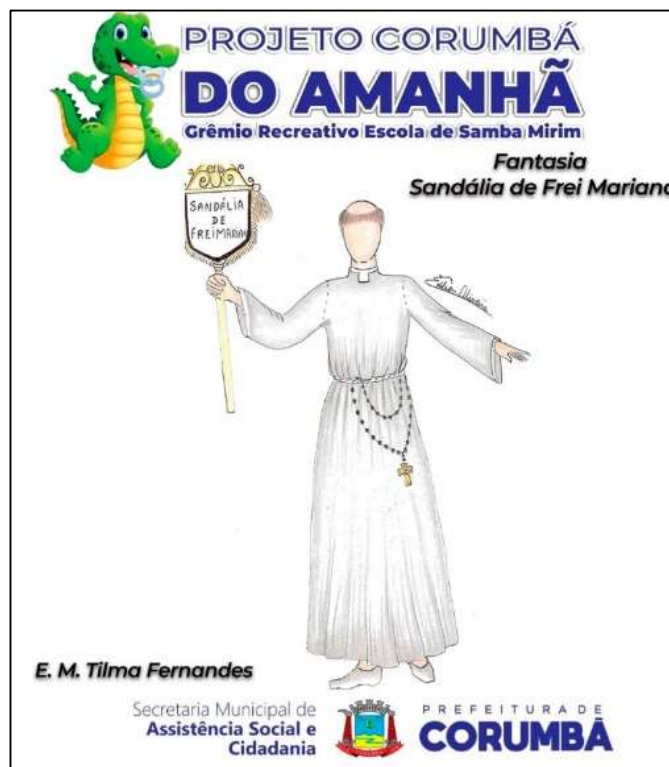
A apropriação do futebol como símbolo local na escola de samba mirim, embora possa reforçar laços de pertencimento comunitário, também pode servir para reproduzir hierarquias sociais e de gênero. Como afirma Carrara (2009, p. 58), “[...] o futebol é um dos dispositivos sociais mais potentes de construção da masculinidade tradicional no Brasil, sendo atravessado por códigos de virilidade, honra, força e silenciamento emocional”.

A fantasia Sandália de Frei Mariano insere a figura religiosa como exemplo de uma masculinidade espiritualizada e disciplinada, ligada ao legado da colonização cristã. Frei Mariano é uma figura histórica envolta em lendas, associado ao misticismo e à moralização dos costumes locais, sendo lembrado como símbolo de devoção e intervenção divina em episódios da história de Corumbá. Sua imagem está diretamente vinculada ao catolicismo e à construção da cidade sob valores cristãos coloniais.

A representação de Frei Mariano reforça o papel do homem como guia moral e espiritual da sociedade, perpetuando a visão de que as esferas de liderança religiosa e comunitária são tradicionalmente ocupadas por figuras masculinas. Além disso, sua presença no desfile carnavalesco infantil promove uma naturalização simbólica da fé católica como a religião legítima e culturalmente dominante, apagando outras expressões de espiritualidade que compõem o território, especialmente aquelas de matriz africana e indígena, comumente marginalizadas ou associadas ao folclore. Como argumenta Hall (2006, p. 48), “[...] as representações culturais não apenas refletem a realidade, mas selecionam e organizam significados, produzindo hierarquias entre o que é visível e o que é silenciado”.

Essa escolha também exige uma problematização à luz do princípio da laicidade do Estado, garantido pelo artigo 19 da Constituição Federal de 1988, que proíbe a União e os entes federativos de estabelecerem cultos religiosos ou subvencioná-los. Em espaços públicos e educacionais, como é o caso de projetos culturais voltados a crianças, a promoção de uma única expressão religiosa pode gerar assimetrias simbólicas, desrespeitando o pluralismo religioso brasileiro.

Figura 21– Desenho Fantasia Sandália de Frei Mariano

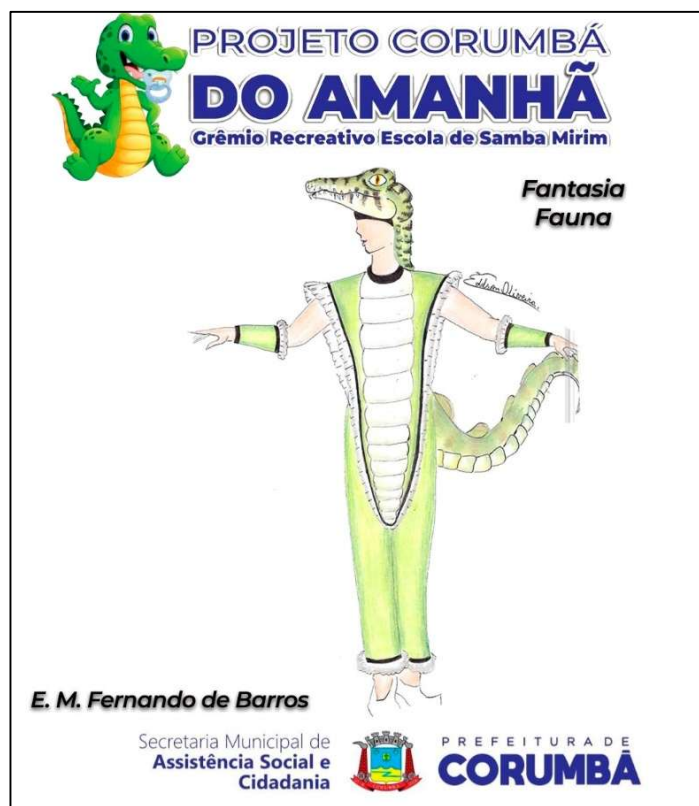


Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Por sua vez, Chauí (2000, p. 62) destaca que o imaginário cristão, quando não problematizado, reforça uma “moralidade repressiva e excludente”, que hierarquiza comportamentos e identidades, promovendo uma visão única de virtude, pecado e salvação. A ausência de personagens ligados às religiões afro-brasileiras como o Candomblé e a Umbanda, ou mesmo a espiritualidades indígenas, revela um desequilíbrio simbólico que se reproduz em diversos espaços de produção cultural. Isso limita o direito das crianças ao reconhecimento e pertencimento plural, especialmente em uma região onde tais tradições são historicamente relevantes.

Portanto, embora a fantasia pretenda homenagear uma figura local importante, sua inserção sem mediação crítica no contexto carnavalesco infantil reforça o catolicismo como padrão simbólico dominante, invisibilizando outras expressões de fé e reforçando um modelo de masculinidade sagrada e disciplinada, centrada no homem branco, celibatário, racional e líder espiritual — modelo esse “[...] tem sido usado historicamente para subjugar tanto outras masculinidades quanto as mulheres e os corpos dissidentes” (Chauí, 2000, p. 63).

Figura 22 – Desenho Fantasia Fauna



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Na sequência, a fantasia *Fauna* propõe uma personificação lúdica dos animais pantaneiros, representada pela figura de um jacaré. Apesar de tratar-se de um tema relacionado à natureza, a construção da fantasia mantém um certo distanciamento da humanização, limitando a interpretação do personagem a uma dimensão puramente biológica, sem abrir espaço para discussões mais profundas sobre o papel dos homens na preservação ou destruição da fauna local.

O jacaré, animal icônico da região pantaneira, é frequentemente transformado em símbolo turístico ou elemento caricatural, esvaziado de seus sentidos ecológicos, espirituais e políticos. Como aponta Hall (2006, p. 47), “[...] os significados culturais são sempre construções seletivas que privilegiam certos discursos em detrimento de outros”.

A escolha de um animal como o jacaré — que possui forte carga simbólica e histórica na cidade de Corumbá, especialmente devido à chamada - "guerra do couro" - , conflito relacionado à caça predatória para exportação de peles — poderia ser uma oportunidade para refletir sobre a exploração econômica da fauna local, a colonização ambiental e os impactos ecológicos

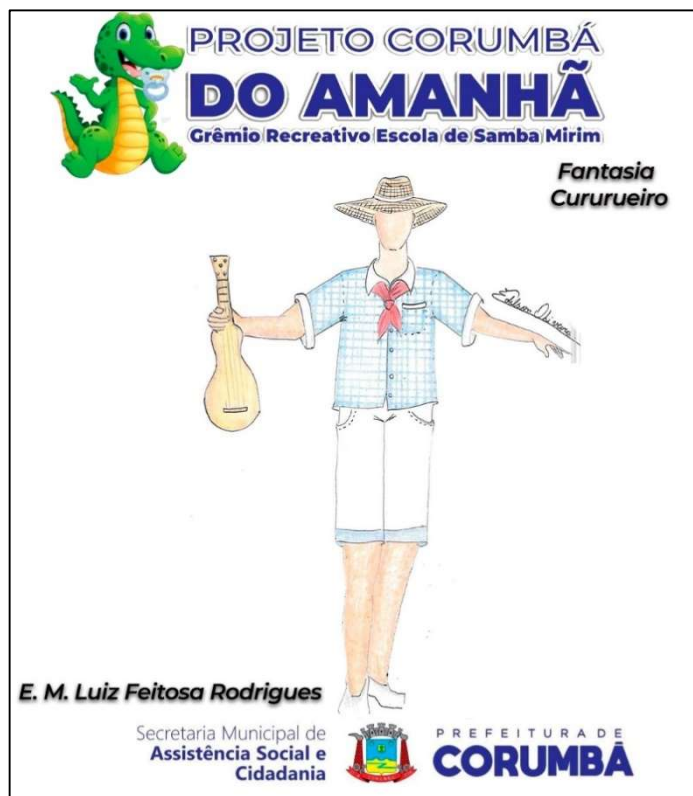
provocados por atividades humanas. No entanto, a fantasia apresenta o jacaré como uma figura divertida e genérica, inserida em um universo visual infantil que reforça o encantamento pela natureza como espetáculo, e não como território de disputa.

Segundo Danowski e Hamilton (2017, p. 40), “[...] a natureza deixou de ser um pano de fundo passivo para se tornar protagonista de um drama em que o humano já não é o único ator consciente, mas insiste em agir como tal”.

Além disso, a fantasia reforça o lugar subordinado da fauna e da natureza nos discursos civilizatórios, onde os animais não são reconhecidos como parte de uma rede de relações e subjetividades, mas como ornamentos ou recursos visuais. A crítica elaborada por Castro (2009) é pertinente aqui: para as cosmologias ameríndias, como as do Pantanal indígena, os animais não são "outros naturais", mas pessoas de outra espécie, com perspectiva própria e agência espiritual. A ausência dessa visão na proposta lúdica aponta para um apagar epistemológico de saberes indígenas e ecológicos, reduzindo a fauna a uma estética despolitizada.

Por fim, a fantasia Cururueiro resgata uma das mais tradicionais manifestações culturais da região: o cururu, uma expressão musical de improviso cantado, comum no Pantanal e no interior do Centro-Oeste, frequentemente associada a festividades religiosas e encontros comunitários. O personagem é apresentado com elementos típicos do músico popular, como o chapéu de palha, a camisa xadrez e a viola, evocando a imagem do homem simples do campo como guardião da tradição. Ainda que essa representação celebre a cultura popular regional, ela o faz a partir de uma leitura centrada na figura masculina como único detentor e transmissor legítimo dos saberes culturais.

Figura 23– Desenho Fantasia Cururueiro



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Essa centralidade masculina no imaginário cultural não é neutra: como aponta Bourdieu (1999, p. 125), “[...] os homens monopolizam os instrumentos de produção e consagração simbólica, o que lhes garante a autoridade sobre os sistemas de significação social, incluindo a cultura popular”. Assim, mesmo ao valorizar práticas tradicionais como o cururu, a fantasia reforça uma estrutura patriarcal que invisibiliza as mulheres, sujeitos LGBTQIA+ e saberes coletivos que compõem a prática real dessas expressões culturais. Muitas vezes, mulheres participam como ouvintes, organizadoras ou até mesmo musicistas, mas suas presenças são desconsideradas nos registros simbólicos e nas encenações públicas, como ocorre neste caso.

Scott (1995) contribui para essa análise ao afirmar que o gênero é uma categoria útil para a análise histórica justamente porque permite identificar os silêncios e exclusões nas narrativas culturais. A ausência de figuras femininas ou dissidentes no enredo e na *fantasia do cururueiro* sugere uma naturalização da cultura como território masculino, onde o saber é transmitido de pai para filho, como herança legítima e linear. Essa leitura apaga a complexidade dos modos de aprendizagem, das trocas intergeracionais plurais e das presenças femininas e indígenas no cenário cultural pantaneiro.

Por fim, como argumenta Hall (2006, p. 48), “[...] toda representação cultural é um campo de disputa”. A escolha de quem aparece e de quem é silenciado em um desfile infantil revela quais corpos e vozes são considerados dignos de memória e celebração. Mesmo quando a intenção é valorizar a cultura regional, é fundamental atentar para as relações de poder que estruturam as imagens, sob risco de reforçar as exclusões históricas que marcaram a própria formação dessas tradições. Nesse sentido, a fantasia do cururueiro, ao manter o foco exclusivo no homem músico, reitera um modelo restritivo de pertencimento cultural e invisibiliza a diversidade que compõe o cotidiano do Pantanal.

Essa série de fantasias evidencia como as masculinidades continuam sendo produzidas e reforçadas a partir de representações que exaltam a força, o domínio, a racionalidade, a liderança e a exclusão de outras expressões de gênero. Mesmo nas tentativas de valorizar a regionalidade, observa-se a reprodução de discursos tradicionais que naturalizam as hierarquias de gênero, raça e classe desde a infância, em um movimento de continuidade das normas sociais historicamente construídas.

Contudo, é importante destacar que essas mesmas representações normativas também abrem brechas para resistências e escapes, nos termos de Michel Foucault (1979), ao lembrar que onde há poder, há também possibilidades de deslocamento e contestação.

A presença de personagens que rompem, ainda que sutilmente, com o modelo hegemônico — como a fantasia que simboliza a natureza sem um agente dominante masculino, ou figuras lúdicas que desestabilizam a rigidez dos papéis tradicionais — pode ser lida como atos de resistência simbólica. Butler (1990) argumenta que a identidade de gênero é performativa e, portanto, sujeita a falhas, repetições não idênticas e reencenações que podem desafiar a norma. Nesse sentido, algumas fantasias que aparentam neutralidade de gênero ou que se afastam da lógica da dominação e da heroicidade masculina revelam potenciais pedagógicos para reimaginar as formas de ser menino, menina ou criança fora das caixinhas normativas.

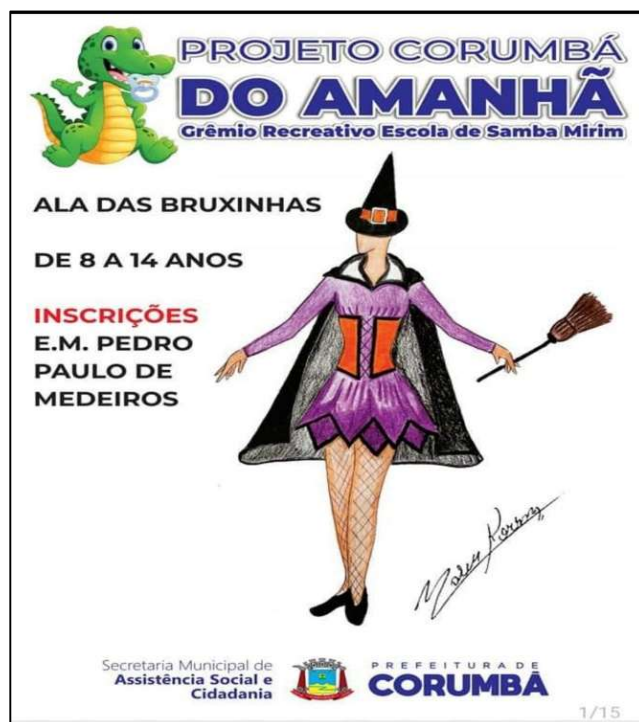
Como observa Silva (2013), o currículo — inclusive o currículo cultural — nunca é neutro, mas tampouco é totalmente fechado: ele pode ser apropriado de formas distintas por sujeitos diferentes. Crianças que se reconhecem fora das normas de gênero e raça hegemônicas podem encontrar modos próprios de brincar, fantasiar-se e existir, criando significados subversivos mesmo em contextos normativos. Scott (1995) reforça que a resistência pode surgir justamente dos lugares de exclusão, nas brechas do discurso, nos gestos desviantes ou na recusa silenciosa de se encaixar.

Além disso, a presença dessas crianças em espaços públicos e culturais já constitui, por si só, um ato de ocupação simbólica, especialmente para aquelas marcadas por múltiplos atravessamentos, como meninas negras, indígenas, ribeirinhas ou LGBTQIA+. Giroux (1997) defende que a cultura é também um espaço de disputa e formação política, onde os sujeitos, mesmo em condição de subalternidade, podem produzir contra-discursos e novas formas de agência. Assim, mesmo em meio à repetição das normas, o carnaval infantil pode ser (re)significado como território de resistência criativa, desde que existam mediações pedagógicas críticas que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a pluralidade das infâncias.

A seguir, apresentam-se as análises das feminilidades nas fantasias do escola de samba mirim de 2023, centradas em personagens da literatura infantil. As representações analisadas evidenciam como, desde a infância, discursos de gênero são mobilizados para reforçar expectativas sociais tradicionalmente atribuídos às meninas, produzindo subjetividades femininas marcadas pela docilidade, pela delicadeza e pela sexualização precoce. Esses discursos, ancorados em narrativas clássicas, contribuem para a manutenção de hierarquias de gênero e naturalizam expectativas sociais sobre o que significa “ser menina” em diferentes contextos culturais.

A fantasia da Ala das Bruxinhas propõe uma representação clássica da figura da bruxa, uma das representações femininas mais estigmatizadas da literatura e da cultura popular. Historicamente, a bruxa foi associada à mulher transgressora, perigosa, ligada aos saberes interditos e às forças da natureza, símbolo de resistência feminina diante das estruturas patriarcais (Colasanti, 1999). No entanto, na perspectiva da infância, essa figura é esvaziada de sua potência política e histórica, sendo ressignificada em um viés caricatural e inofensivo, como aponta Colasanti (1999), ao analisar o processo de “adoçamento” das personagens femininas nos contos de fadas: “As personagens femininas que originalmente carregavam uma força subversiva foram progressivamente transformadas em figuras dóceis, infantis e desprovidas de qualquer ameaça, reproduzindo padrões normativos de gênero que acentuam a passividade e a docilidade” (Colasanti, 1999, p. 124).

Figura 24– Desenho Fantasia Bruxinhas



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Essa “dulcificação” das bruxas infantis reforça uma lógica que suaviza as tensões e as resistências históricas que essas figuras simbolizam, tornando-as aceitáveis para o imaginário infantil e, conseqüentemente, para os dispositivos culturais que regulam a formação das identidades de gênero desde a infância. Assim, a fantasia da Ala das Bruxinhas reflete a permanência de estereótipos que impedem o reconhecimento das mulheres como agentes políticos, detentoras de saberes e forças legítimas, preferindo mantê-las em papéis de entretenimento e espetáculo inofensivo.

O corpo feminino aqui é disciplinado, como discute Foucault (1979), submetido a uma estética lúdica e sexualizada mesmo na infância: a saia curta, o corselete marcado e a ênfase no corpo esguio reforçam o ideal de feminilidade que valoriza a docilidade e a sedução, mesmo travestida de fantasia infantil. A figura da bruxa, que poderia representar a subversão da ordem heteronormativa e patriarcal, é domesticada para reforçar padrões estéticos e de comportamento femininos esperados desde a infância.

Figura 25 – Desenho Fantasia Chapeuzinho Vermelho



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Na sequência, a fantasia da Ala Chapeuzinho Vermelho reforça a narrativa tradicional da menina ingênua, frágil e vulnerável, que precisa ser salva ou que se coloca em risco por sua desobediência. Como apontam Butler (2003) e Louro (1997), a performance da feminilidade está associada à delicadeza, ao perigo constante da sexualização precoce e à necessidade de vigilância sobre os corpos femininos Butler, (2003, p. 48) enfatiza que “[...] a feminilidade é uma construção performativa que se dá em torno da ideia da fragilidade, da exposição e da necessidade de proteção constante” enquanto Louro (1997, p. 102) destaca que “[...] a figura da menina, nas narrativas culturais, é frequentemente moldada pela relação com a autoridade patriarcal e o controle sobre seus desejos e movimentos”.

A capa vermelha, o vestido claro com flores e o laço reforçam a imagem da “boa menina”, que deve se manter dentro dos limites da moralidade e da obediência. Essa narrativa ensina desde cedo que o espaço da menina é o da submissão e da passividade diante da autoridade masculina e da ameaça representada pelo “lobo” figura que simboliza a vigilância e o controle social sobre o corpo feminino. Assim, a fantasia funciona como um dispositivo pedagógico que regula os comportamentos esperados das meninas, naturalizando a vulnerabilidade e a dependência como características essenciais da infância feminina.

A fantasia da Ala João e Maria, destinada às meninas, reforça o papel de Maria como a figura auxiliar, afetuosa e submissa. O vestido bufante, os laços e as cores vibrantes remetem à infantilização do feminino, que precisa ser doce, bem-comportado e esteticamente agradável. Como aponta Hall (2006, p. 45), “as representações culturais são espaços de disputa onde significados são produzidos e mantidos, e nessas produções simbólicas a ordem social se reafirma, colocando certos grupos em posições subalternas”. Assim, essas imagens reforçam uma ordem simbólica na qual as mulheres são relegadas ao suporte emocional e moral, permanecendo distantes do centro da ação e do poder.

Figura 26 – Desenho Fantasia João e Maria



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

Interessante observar que tanto Maria quanto João carregam os mesmos adereços — o doce na cabeça e na mão —, o que pode indicar uma dissolução momentânea da rigidez binária de gênero. Essa similaridade simbólica sugere um escape às representações tradicionais, já que o menino e a menina compartilham elementos que, em outros contextos, estariam ligados à feminilidade e à passividade. No entanto, essa “igualdade” estética também pode ser vista como um sinal de infantilização generalizada das figuras, que apaga as diferenças não pela subversão, mas pela redução de ambos a figuras doces, frágeis e passivas.

Essa infantilização das representações, sobretudo nas faixas etárias menores, parece funcionar como uma estratégia simbólica para controlar e normalizar as expressões de gênero, impedindo que elas se expressem em formas que contestem a ordem dominante. A infância é um território onde as identidades ainda são moldadas por discursos hegemônicos, mas também onde podem surgir pequenas fissuras e resistências. Portanto, o apagamento da binariedade por meio da infantilização pode ser entendido como um escape paradoxal: ao mesmo tempo em que dissolve fronteiras rígidas, mantém a ordem pela neutralização das identidades em uma zona segura e “inofensiva”.

Figura 27 – Desenho Fantasia Emília



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá 2025

A fantasia da Ala Emília, embora remeta a uma personagem que apresenta traços de transgressão e irreverência, ainda assim é marcada por uma estética controlada e direcionada à manutenção de uma feminilidade caricata. Mesmo sendo rebelde, Emília é representada com vestido curto, meias coloridas e um corpo esbelto, reforçando a lógica de que até a irreverência feminina deve ser performada dentro de padrões estéticos bem definidos e aceitáveis socialmente. Como argumenta Judith Butler (1990, p. 139), “[...]a subversão dos gêneros não ocorre fora das normas, mas através delas, por meio da repetição e da resignificação dos gestos

que constituem a identidade de gênero”. Assim, a fantasia de Emília pode ser vista como uma performance de rebeldia que, paradoxalmente, reafirma os limites do que é permitido para o corpo feminino na infância.

Além disso, Hall (2006) ressalta que a cultura popular frequentemente “canaliza” as expressões de resistência para formas que são facilmente absorvidas e desarmadas pelo sistema simbólico dominante, transformando potenciais subversões em caricaturas inofensivas. Emília, personagem que deveria desafiar a ordem, acaba sendo inserida em uma moldura estética que privilegia a fofura e a atratividade, aspectos tradicionalmente ligados à normatividade feminina. Isso evidencia como a cultura infantil muitas vezes reprime as complexidades da subjetividade feminina, produzindo um ideal restrito e estereotipado.

Por fim, essa conformidade estética reforça o que McRobbie (2004a) denomina de “feminilidade pós-feminista”, na qual a autonomia e a rebeldia são expressas por meio de códigos visuais que mantêm as mulheres dentro do campo do consumo e da aparência. Mesmo na infância, essa lógica já está presente, condicionando a maneira como as meninas podem se expressar e serem vistas socialmente.

Nas fantasias das heroínas, como Mulher Maravilha e Super Girls, o discurso de fortalecimento feminino parece emergir, mas de forma ambígua. Apesar de estarem relacionadas a personagens fortes, essas fantasias reforçam padrões estéticos baseados na hipersexualização dos corpos femininos: saias curtas, cinturas finas, bustos evidenciados e a manutenção da beleza como uma característica essencial da “mulher poderosa”. Essas construções visuais apontam para uma feminilidade moldada a partir da lógica do olhar masculino, mesmo sob o disfarce da autonomia.

Como adverte Butler (2003, p. 177), “o corpo não é uma entidade fixa e natural, mas é constantemente produzido e reproduzido no interior de normas regulatórias que determinam o que é considerado feminino ou masculino, desejável ou indesejável”. Assim, mesmo o protagonismo feminino só é permitido se não romper com os ideais hegemônicos de beleza, reforçando a heteronormatividade e o controle simbólico sobre os corpos femininos. Trata-se de uma performance de força que, na verdade, é mediada por critérios estéticos que reafirmam a passividade simbólica da mulher como objeto visual.

Essa ambiguidade foi nomeada por McRobbie (2004b, p. 9) como uma característica do pós-feminismo, no qual o discurso de empoderamento feminino é apropriado por meios midiáticos que mantêm o status quo: “A mulher empoderada do pós-feminismo é aquela que,

embora tenha poder, ainda se submete aos ideais convencionais de feminilidade — ela precisa ser bonita, sexy e desejável para ser considerada forte” (Mcrobbie, 2004b, p. 9).

Gill (2007 p. 151) também contribui para essa análise ao afirmar que há uma crescente “sexualização da cultura”, na qual as mulheres são encorajadas a se sentirem empoderadas justamente ao se apresentarem como objetos de desejo, o que “[...] naturaliza a vigilância constante sobre o corpo feminino, agora mascarada como escolha pessoal”. No caso das fantasias infantis, essa lógica é ainda mais problemática, pois antecipa, desde a infância, modelos de feminilidade que associam valor, coragem e protagonismo à aparência física e à adequação aos padrões de beleza ocidentais.

Figura 28– Desenho Fantasia Mulher Maravilha



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

Figura 29 – Desenho Fantasia Super Girls



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

Assim, as fantasias de heroínas, ainda que aparentemente celebrando a força das meninas, operam uma pedagogia visual que condiciona a autoestima e o reconhecimento à conformidade estética, limitando o alcance real do empoderamento feminino.

A fantasia da Ala Sininho reforça estereótipos clássicos de feminilidade idealizada: a figura da mulher doce, pequena, leal e submissa ao herói masculino, como já discutido nas análises anteriores. Sininho representa a mulher que, mesmo dotada de poderes, permanece à sombra do protagonista masculino, exercendo um papel afetivo e decorativo.

Figura 30 – Desenho Fantasia Sininho



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

A leveza das vestes, a delicadeza dos movimentos e a estética etérea são reforços simbólicos da feminilidade dócil e angelical. Como destaca Butler (1990, p. 189), “[...] a materialização do corpo de gênero ocorre através da estilização reiterativa de atos corporais, movimentos e gestos”. Ou seja, o corpo feminino é construído performativamente dentro de normas regulatórias que definem o que é aceitável, belo e desejável. A fantasia de Sininho participa dessa pedagogia visual que ensina às meninas, desde cedo, como deve ser uma “boa menina”: leve, gentil, bela e disponível emocionalmente.

Além disso, Louro (1997, p. 113) chama atenção para a forma como personagens femininas em narrativas infantis são, quase sempre, definidas por suas relações com os homens: “[...] a identidade feminina é construída como complementar, relacional e quase sempre subordinada à figura masculina”. No Carnaval, esse discurso é corporificado nas fantasias, que operam como dispositivos de reforço de papéis de gênero. A “fada” pode ser poderosa, mas apenas dentro dos limites do encantamento, da doçura e da função de coadjuvante.

Portanto, a fantasia de Sininho não apenas perpetua a imagem da feminilidade encantadora e subalterna, mas também invisibiliza outras formas de ser menina, aquelas que são autônomas, protagonistas e politicamente atuantes. A ausência de representações femininas com agência real, força ativa e complexidade emocional reforça a ideia de que o lugar social da

mulher — mesmo na infância — está condicionado à afetividade, à beleza e à obediência simbólica.

Figura 31 – Desenho Fantasia Jasmine



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

Por fim, a fantasia da Ala Jasmine, embora busque uma representação de uma figura feminina forte e independente, carrega o peso da exotização do corpo feminino não ocidental. Como analisa Said (2007, p. 114) em *Orientalismo*, essa construção estética “[...] produz a imagem do Oriente como um local onde o 'Outro' é consumido e reificado, com a mulher oriental sendo retratada como sensual, misteriosa e passiva, ou seja, disponível para o olhar e o desejo do Ocidente”. O figurino destaca a pele exposta, a barriga à mostra e a cintura marcada, reforçando um ideal de feminilidade hipersexualizada, voltada à contemplação e ao encantamento.

Essas representações, embora inseridas no contexto da infância, antecipam discursos de gênero que disciplinam os corpos femininos, educando para a passividade, a estética da sedução e a subalternidade. Como conclui Foucault (1979, p. 165), “[...] é na infância que se inicia o adestramento dos corpos, e a literatura infantil, ao lado das práticas culturais, cumpre um papel central na manutenção das normas sociais de gênero”.

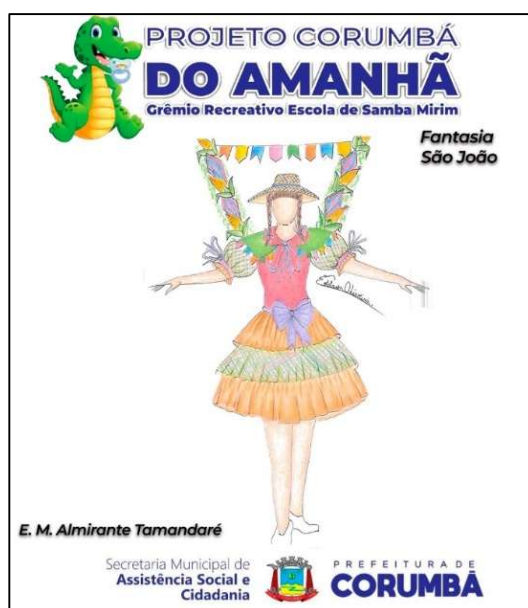
As fantasias femininas de 2024 introduzem um novo recorte temático, voltado à valorização da regionalidade de Corumbá e à exaltação de elementos naturais e culturais característicos do Pantanal. Diferentemente das representações baseadas na literatura infantil,

essas fantasias propõem a construção de feminilidades ancoradas em símbolos locais, como a fauna, a flora e as tradições populares.

Entretanto, ainda que associadas a elementos da natureza e da cultura pantaneira, tais representações não escapam das normas históricas que modelam os corpos femininos, enfatizando a delicadeza, a docilidade e a estética da ornamentação. Como destaca Butler (2003, p. 33), "[...] o gênero não é algo que se é, mas algo que se faz, uma série de atos repetidos e performáticos que constroem a identidade". Nesse contexto, as fantasias reafirmam discursos tradicionais sobre a feminilidade, não apenas como uma expressão de identidade, mas como uma performance que segue uma lógica decorativa e passiva, mesmo quando vinculadas à força simbólica da natureza regional.

A fantasia Ala São João, tradicionalmente associada às festas juninas, reforça uma feminilidade marcada pela docilidade, ornamentação e subordinação à cultura popular masculina. O vestido rodado, em camadas coloridas, destaca a figura da menina como um enfeite da festa, em um espaço estético de delicadeza e contenção. A figura da mulher, mesmo em um contexto cultural de celebração, é mantida no espaço da representação afetiva e visual, sem espaço para protagonismo nas narrativas simbólicas. Como aponta Guacira Louro (1997), a escola e os eventos culturais são espaços que educam os corpos e disciplinam as expressões de gênero, e nessa fantasia, a infância feminina é reforçada como um período de aprendizado da graciosidade e da performance de uma feminilidade festiva.

Figura 32 – Desenho Fantasia São João



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

A fantasia de São João, em sua versão feminina, é um exemplo claro de como o currículo cultural, no sentido de um currículo oculto, transmite normas sociais de gênero. Para Foucault (1979), a infância é um período fundamental para o adestramento dos corpos, sendo a literatura infantil e as práticas culturais uma ferramenta poderosa nesse processo. As fantasias, especialmente aquelas vinculadas ao universo das festas populares, são usadas como dispositivos pedagógicos para ensinar o que é esperado dos corpos e das performances de gênero, normalizando o que se considera feminino. Os vestidos floridos, os chapéus de palha, as saias rodadas e as cores vivas tornam-se símbolos de uma feminilidade associada à docilidade, ao cuidado e à decoração, enquanto as crianças, principalmente as meninas, são socializadas para se adequarem a essas expectativas.

Como destaca Butler (2003), o gênero não é algo dado ou fixo, mas algo que se constrói a partir de atos performáticos repetidos. A fantasia de São João, nesse sentido, funciona como uma performance, que não apenas reflete o que já é esperado do comportamento feminino, mas também reforça essa construção identitária. As meninas que se vestem com essas fantasias repetem gestos, roupas e comportamentos que, a partir do olhar social, estão diretamente ligados ao feminino tradicional, no qual a figura da mulher é, muitas vezes, associada à passividade, à maternidade ou ao adorno. No entanto, como Scott (1995) afirma, o gênero é uma forma primária de dar significado às relações sociais, e as fantasias, enquanto artefatos culturais, têm o poder de refletir essas relações, muitas vezes de maneira reproduzida, mas também podem ser agentes de resistência.

Ao se colocar no campo da resistência, a fantasia infantil de São João, embora tradicionalmente vinculada à estética feminina passiva e decorativa, também abre espaço para formas de subversão. Butler (2003) argumenta que as performances de gênero não são fixas e que, ao serem repetidas, abrem espaço para a resistência e para a reinvenção. As crianças, como agentes sociais ativos, podem apropriar-se dessas fantasias de maneiras inesperadas, tornando-se não apenas sujeitos que se adéquam às normas, mas também sujeitos que, através da criação, da brincadeira e da apropriação criativa dos elementos culturais, produzem novos significados e novas identidades. Assim, a fantasia, que à primeira vista pode parecer uma simples representação de uma feminilidade tradicional, pode tornar-se um campo de experimentação e subversão, desafiando as expectativas estabelecidas pela sociedade.

Nesse ponto, a análise de Louro (2004) sobre as práticas pedagógicas de gênero é crucial. A autora afirma que o currículo, especialmente em espaços de educação infantil, está imbuído

de valores e normas que definem as possibilidades de identidade das crianças. O currículo cultural não é apenas um conjunto de conteúdos, mas um processo ativo de socialização, onde as práticas culturais, como o uso de fantasias, desempenham um papel central. No caso das festas de São João, essas práticas culturais podem reforçar ou questionar a ideia de feminilidade, ao mesmo tempo em que proporcionam espaços para agentes sociais (as próprias crianças, educadores, famílias) negociarem o significado dessas representações.

A fantasia feminina de São João, ao destacar a figura da menina como um adorno que transita entre a tradição e o simbólico, também permite, de maneira sutil, que as crianças ofereçam escapes da rígida normatividade de gênero. Esses escapes podem ocorrer de maneira não verbalizada, como a escolha de uma fantasia mais ousada ou a recriação da fantasia através de jogos simbólicos que subvertem as expectativas. Foucault (1979) nos lembra que, apesar de os dispositivos sociais de poder serem onipresentes, sempre há brechas onde o sujeito pode resistir, redefinir e reconfigurar as relações de poder.

Em síntese, a fantasia infantil de São João, embora inicialmente vista como uma prática que reforça os estereótipos de gênero, também pode ser interpretada como um campo de resistência e subversão. A partir de uma análise pós-crítica, é possível perceber que, através da apropriação criativa das fantasias, as crianças não apenas repetem o que lhes é imposto, mas também têm o potencial de transformar, resistir e experimentar novas formas de identidade. O currículo pedagógico cultural, ao ser mediado pelas fantasias e pelas práticas sociais, se apresenta como um campo dinâmico, onde as relações de poder podem ser tanto reforçadas quanto desafiadas, criando possibilidades para novas formas de ser e viver.

A fantasia Camalote traz uma forte referência à planta aquática típica do Pantanal, um elemento simbólico da paisagem regional que é central na identidade cultural local. Essa escolha, ao associar a figura feminina a um símbolo da natureza, remete à longa tradição cultural que vincula as mulheres à ideia de fertilidade, suavidade e adorno.

Figura 33 – Desenho Fantasia Camalote



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

A modelagem da fantasia, com seus tecidos fluidos e a leveza da figura feminina, reforça essa visão, sugerindo que a mulher, tal como a planta aquática, deve ser delicada, bela e ornamentar a paisagem, sem ocupar um espaço de poder ou protagonismo ativo.

No entanto, a fantasia Camalote também abre um campo de possíveis escapes e resistências que merecem uma análise mais aprofundada. A planta camalote, embora simbolize suavidade e feminilidade, tem uma força simbólica muito maior do que à primeira vista parece. Essa planta aquática é capaz de parar um navio de várias toneladas quando se acumula em grandes quantidades, formando uma espécie de barreira intransponível nos rios. Essa característica da planta, como forma de resistência e poder de transformação do ambiente, pode ser lida como uma metáfora poderosa. A planta camalote, ao se mostrar capaz de interromper até as forças mais imponentes da natureza, sugere que, embora a fantasia remeta a um feminino suave e ornamental, também carrega uma possibilidade de resistência e subversão das normas. Isso traz à tona a ideia de que a mulher, embora socialmente associada à passividade e à beleza, pode, sob determinadas circunstâncias, exercer poder e desafiar a ordem estabelecida.

Ao abordar essas possíveis formas de subversão, é relevante a teoria de Butler (2003), que vê o gênero não como uma essência, mas como uma performance. Assim, as representações de gênero podem ser subvertidas através da repetição de atos performáticos que escapam das normas impostas pela sociedade. A fantasia de camalote, ao associar uma figura feminina delicada à força potencial da planta aquática, não apenas reforça estereótipos de gênero, mas também abre espaço para novos significados, onde o feminino pode ser reimaginado como forte e resistente. Essa ambiguidade da fantasia, entre a suavidade e a potência da planta, permite que as crianças, ao se vestirem dessa fantasia, não se vejam apenas como sujeitos de uma feminilidade passiva, mas também como sujeitos de resistência, capazes de transformar a realidade ao seu redor.

A reflexão de Foucault (1979) sobre as formas de controle e resistência também é pertinente aqui. Para Foucault, os corpos são disciplinados desde a infância por normas sociais, mas sempre existe a possibilidade de resistência, de escapes das relações de poder. Assim, a fantasia “Camalote” pode ser vista como uma representação que tanto reforça quanto desafia as normas de gênero, criando uma tensão entre a representação do feminino como delicadeza e a potencialidade de resistência e poder, características que podem ser subvertidas nas práticas culturais cotidianas. Quando uma criança veste essa fantasia, ela não está apenas incorporando a feminilidade tradicional, mas também ativando uma potencialidade de transgressão e reinterpretção do que significa ser mulher na cultura contemporânea.

Além disso, a fantasia também se insere em um currículo pedagógico cultural que pode tanto reforçar a normatividade de gênero, como também ser um terreno fértil para questionamentos e subversões, como propõem os estudos pós-críticos. Louro (2004) destaca que o currículo cultural não se resume ao conteúdo formal, mas envolve também as práticas cotidianas que contribuem para a construção das identidades. Ao associar a figura feminina à planta camalote, a fantasia sugere que, embora as mulheres sejam associadas à suavidade e ao cuidado, existe, dentro dessa mesma lógica, uma possibilidade de ressignificação e de fortalecimento das subjetividades femininas.

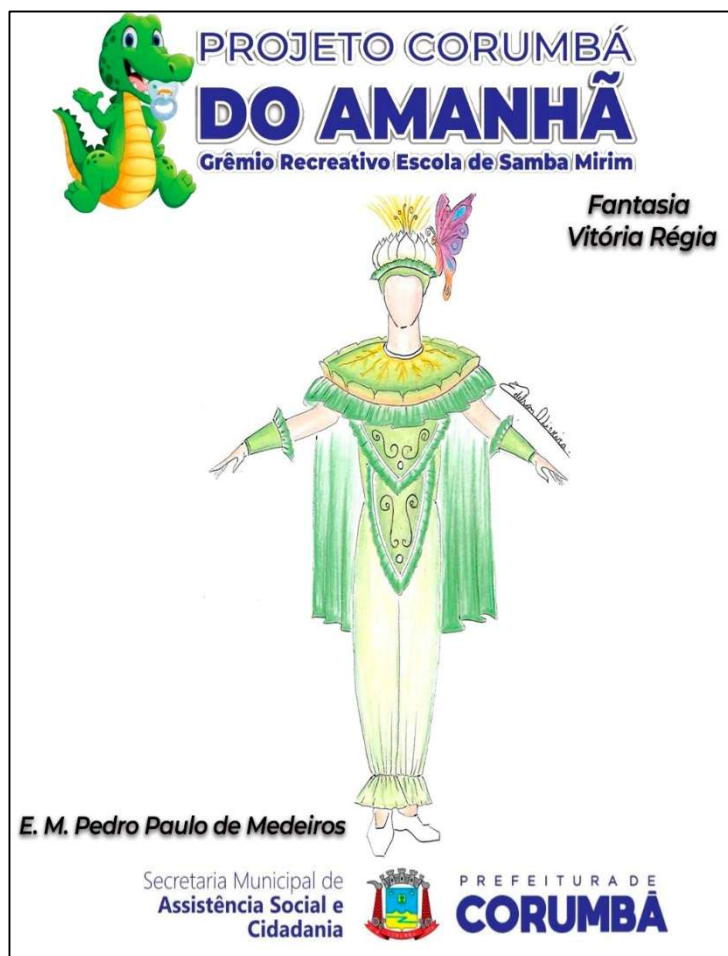
Portanto, a fantasia Camalote não se limita a ser um simples adorno; ela se apresenta como um espaço de ambiguidade e resistência. Ela reflete a construção social das mulheres como frágeis e decorativas, mas, ao mesmo tempo, abre espaço para repensar as relações de gênero, sugerindo que as figuras femininas podem, sim, ser fontes de poder e resistência, tal como a planta camalote, que pode interromper até mesmo a força de um navio. Assim, essa fantasia não

é apenas um reflexo de uma norma social, mas também um ponto de resistência e subversão, oferecendo possíveis escapes para a reinterpretação do feminino na cultura.

De forma semelhante, a fantasia “Vitória Régia” também reforça a associação simbólica entre o feminino e os elementos naturais, evocando, inclusive, a conhecida lenda indígena da Vitória Régia, em que uma jovem mulher é transformada em flor ao buscar o inalcançável. Essa narrativa reforça o ideal romântico e trágico da mulher que se anula ou desaparece na tentativa de alcançar o impossível, um tema recorrente nas narrativas ocidentais sobre feminilidade. A estética da fantasia reforça esse ideal ao privilegiar tecidos esvoaçantes, adornos florais e a ausência de força ou resistência nos traços corporais, reforçando a lógica do feminino como ornamental e etéreo.

A fantasia infantil Vitória-Régia traz consigo uma forte carga simbólica relacionada à natureza do Pantanal, especificamente à famosa planta aquática que, além de sua beleza exuberante, possui uma estrutura que permite resistir a diferentes forças da natureza. A planta se ergue imponente sobre as águas, com suas grandes folhas que flutuam e flores que se destacam, sendo um dos elementos mais representativos do bioma pantaneiro. No entanto, ao associar a figura feminina à vitória-régia, a fantasia carrega também a complexidade de uma construção cultural que reflete expectativas de gênero, ao mesmo tempo em que oferece possibilidades de resistência e escape.

Figura 34 – Desenho Fantasia Vitória Régia



Fonte: Prefeitura Municipal de Corumbá. 2025

A escolha da vitória-régia como símbolo da feminilidade remete, em um primeiro plano, a uma ideia tradicionalmente atribuída às mulheres: o papel de ornamentação e de beleza delicada. Contudo, essa associação com a planta também abre caminho para uma análise mais profunda, que reconhece o poder simbólico e a resistência implícita na própria natureza da planta. A vitória-régia, ao contrário de outras flores aquáticas, não apenas adorna a paisagem pantaneira, mas se impõe de maneira forte sobre o ambiente, chegando a interromper a fluidez das águas, tal como a mulher pode ser vista como um agente de transformação e resistência, apesar das convenções culturais que tentam confiná-la à passividade e à ornamentação.

A partir da teoria de Foucault (1979), pode-se compreender como a infância feminina se configura como um espaço de preparação para a aceitação de expectativas sociais de gênero, fortemente pautadas pela suavidade, beleza e renúncia. Foucault argumenta que o corpo infantil é disciplinado desde a infância, e a sociedade utiliza práticas culturais como um meio de conformar a criança às normas estabelecidas, principalmente no que diz respeito ao gênero.

Nesse sentido, a fantasia da vitória-régia, com suas cores vibrantes e formas delicadas, faz parte desse processo de socialização, ao vincular o feminino à beleza natural e à passividade. O currículo e a pedagogia cultural presente nas fantasias, portanto, não se limita ao ensino formal, mas inclui as práticas cotidianas, que refletem e reforçam as normas de gênero.

Contudo, ao considerar a vitória-régia não apenas como um símbolo de passividade, mas também como uma planta com características de resistência — ao ponto de criar barreiras naturais na água, impedindo o fluxo livre — a fantasia adquire uma ambiguidade significativa. Butler (2003) nos lembra que o gênero não é algo dado ou fixo, mas uma performance, ou seja, uma série de atos e gestos repetidos que constroem a identidade de gênero. Assim, a fantasia de vitória-régia, ao se associar à feminilidade, pode, sim, reforçar estereótipos, mas também oferece uma possibilidade de resistência. A criança que se veste dessa fantasia não apenas assume o papel de uma figura feminina ornamental, mas, ao mesmo tempo, também pode subverter essa representação, reinterpretando o símbolo da vitória-régia como uma figura de poder e resistência — a exemplo de sua imensa capacidade de interferir no ambiente em que cresce.

A planta, com suas grandes folhas que flutuam e suas flores exuberantes, nos faz refletir sobre o potencial de resistência presente nas representações culturais. A fantasia infantil, ao mesmo tempo em que reforça a delicadeza do feminino, pode se tornar um campo de escapes das normas tradicionais. Como Hall (1997) sugere em seus estudos culturais, a identidade é sempre uma construção dinâmica, marcada por disputas e negociações. No caso da fantasia “Vitória-Régia”, a criança, ao se apropriar do simbolismo da planta, não está apenas incorporando uma identidade feminina tradicionalmente ligada à suavidade, mas também ativando o poder de resistência implícito na própria natureza da planta. A fantasia, portanto, funciona como um campo de tensões, em que o feminino pode ser ao mesmo tempo submisso e poderoso, delicado e forte.

A análise da vitória-régia como uma metáfora do feminino revela, ainda, um ponto importante dentro da teoria pós-crítica: a noção de que os elementos culturais, como a fantasia, podem ser simultaneamente locais de reprodução e subversão de normas sociais. Louro (2004), ao discutir a construção de gênero nas práticas pedagógicas, afirma que o currículo cultural não é apenas um instrumento de transmissão de conhecimentos, mas também um campo de negociações, em que as crianças podem se apropriar dos símbolos de maneira criativa e subversiva. No caso da fantasia de vitória-régia, as meninas podem se ver tanto como figuras delicadas, associadas à natureza e à beleza, como também como agentes de transformação, à semelhança da planta que, com sua força natural, desafia as correntes da água.

Assim, ao considerar o impacto da fantasia da vitória-régia no processo de construção da identidade de gênero, podemos perceber que ela não se limita a ser um simples reflexo de normas sociais de gênero, mas também um ponto de resistência e subversão. O simbolismo da planta oferece múltiplas leituras, permitindo que as crianças se apropriem dessas representações de formas criativas e transformadoras. Portanto, a fantasia de vitória-régia, enquanto artefato cultural, se torna um campo de possibilidades: um espaço de reinterpretação e resistência, onde a feminilidade pode ser ressignificada e o feminino, de fato, pode se afirmar como algo mais do que a suavidade ou o adorno imposto pela sociedade.

4. FINDA O CARNAVAL, DAS CINZAS PUDE PERCEBER

A presente pesquisa, fundamentada nos pressupostos da abordagem qualitativa e ancorada na etnografia digital, buscou compreender como as fantasias utilizadas na escola de samba mirim da cidade de Corumbá-MS, tanto nos anos de 2023 quanto de 2024, operam como artefatos culturais na produção de discursos sobre masculinidades e feminilidades, reforçando ou tensionando estereótipos e hierarquias sociais.

Desde a revisão do estado da arte, foi possível constatar a escassez de estudos que problematizem as fantasias infantis como dispositivos simbólicos de controle social e disciplinamento de corpos, especialmente no contexto das práticas culturais populares. Embora o carnaval seja amplamente reconhecido como uma manifestação artística e de resistência social, as análises demonstraram que, mesmo nesse espaço de celebração, os discursos normativos de gênero, raça e classe seguem fortemente presentes, contribuindo para a reprodução de subjetividades alinhadas às expectativas sociais historicamente construídas.

O Carnaval, enquanto um dos maiores fenômenos culturais do Brasil, tem se consolidado não apenas como uma festa de celebração, mas também como um campo de produção de significados, onde práticas pedagógicas informais se entrelaçam com representações de gênero, classe e identidade. No contexto das fantasias carnavalescas para crianças, essas representações ganham contornos ainda mais específicos, pois as infâncias são moldadas por representações que as cercam, desde cedo, pelas lentes de uma educação que atravessa o imaginário cultural. A análise dessas fantasias, em especial, indica como o currículo e a pedagogia cultural da festa de Carnaval contribui para a formação de identidades produzidas por diferentes marcadores sociais, além de apontar para possibilidades de resistência e escapes das normas hegemônicas.

As fantasias, como artefatos culturais, carregam em si um profundo simbolismo, representando o que é desejado, possível ou esperado para a figura de criança no contexto carnavalesco. Muitas vezes, essas fantasias perpetuam ideais de feminilidade e masculinidade que se conectam diretamente com as normas sociais de gênero e de outros marcadores. No universo do carnaval, a feminilidade muitas vezes é traduzida por meio de personagens delicados, docemente adornados, associados à suavidade e à natureza, como as fantasias de "princesa", "sereia" ou "flor". Essas representações evocam um modelo passivo e submisso da mulher, reforçando o que Butler (2003) descreve como a "performatividade de gênero", ou seja, a repetição de comportamentos, gestos e expressões que acabam por naturalizar os papéis de gênero esperados.

No entanto, as fantasias também oferecem espaços de escape, onde as crianças podem subverter, ao menos momentaneamente, as normas de gênero. A fantasia de figuras mitológicas ou de heroínas poderosas, por exemplo, pode ser lida como uma tentativa de resistência a essas construções normativas, oferecendo a possibilidade de protagonismo feminino fora do campo da passividade tradicional. É aqui que o conceito de *agência*, central para os estudos pós-críticos, se apresenta. Como argumenta Hall (2006), as identidades não são fixas ou preestabelecidas; elas são resultado de “processos de significação” nos quais as crianças podem, sim, intervir, subverter ou resistir, ainda que em espaços limitados.

Sob a ótica da sexualidade, as fantasias carnavalescas também funcionam como dispositivos que naturalizam a heteronormatividade. Ainda que o enredo e as alegorias pareçam “inocentes”, a maioria dos figurinos infantis supõe que meninas e meninos serão futuros sujeitos heterossexuais, orientando coreografias e enredos para o par romântico “príncipe–princesa”. Adrienne Rich lembra que a “[...] heterossexualidade tem sido imposta, de forma forçada ou subliminar, às mulheres – e, por extensão, à sociedade inteira” (Rich, 1994, p. 40). Ao reproduzir esse script amoroso nas alas mirins, a festa ensina, desde cedo, quais desejos são legítimos e quais permanecerão fora de cena, apagando experiências lésbicas, gays e de outras dissidências que não cabem no imaginário infantil “adequado” aos olhos dos adultos.

A inversão carnavalesca, ainda que efêmera, desorganiza o script heterossexual e oferece às crianças a experiência de experimentar outros corpos, gestos e desejos – um lampejo de possibilidade crítica diante dos currículos normativos que as formam. Reconhecer e ampliar esses momentos de “desvio lúdico” pode transformar a pedagogia cultural do Carnaval num espaço que não só celebra, mas também educa para a pluralidade das sexualidades (Rich, 1994).

A classe social também se faz presente nas representações das fantasias, com destaque para as desigualdades que emergem de suas escolhas. A indústria do carnaval infantil, influenciada por lógicas capitalistas, muitas vezes expõe as disparidades econômicas entre as crianças que participam dessa festa. A escolha de determinadas fantasias pode refletir a acessibilidade, ou a falta dela, a certos materiais e modelos, acentuando as diferenças de classe. Bourdieu (1998) analisou como as práticas culturais, incluindo as escolhas de roupas e adornos, podem ser uma forma de afirmar ou de ocultar a classe social. No carnaval, isso é visível nas fantasias “importadas” e nas recriações locais, que representam um campo de disputa entre diferentes formas de consumo cultural. O capital cultural, no caso das fantasias, se torna um marcador visível de pertencimento social.

Entretanto, também há espaço para as estratégias de resistência e subversão dentro dessa lógica. Ao adotar fantasias que fazem referência à cultura local ou à identidade periférica, as crianças e as comunidades podem afirmar suas raízes culturais, contrapondo-se aos estereótipos impostos pela classe dominante. A utilização de elementos regionais ou históricos nas fantasias, por exemplo, pode ser vista como uma forma de resistir à homogeneização cultural promovida pelo mercado. Scott (1995) nos lembra que as categorias de gênero e classe não são fixas, mas sim construídas ao longo do tempo, através de práticas e discursos. Assim, o carnaval se torna, paradoxalmente, tanto um espaço de reforço de normas sociais quanto de resistência e de afirmação de outras identidades.

Um exemplo de como a análise das práticas culturais no carnaval pode refletir as tensões de poder e resistência é o trabalho de Duque (2021). Duque propõe a reflexão sobre o “regime de visibilidade” que permeia as representações culturais, principalmente em contextos de fronteira, como o Brasil e a Bolívia, em que se destaca a luta por representações de corpos dissidentes e pela criação de espaços de resistência cultural. Ao abordar a construção das identidades no carnaval, Duque sublinha como as performances, especialmente nas comunidades marginalizadas, atuam como um espaço de resistência e subversão das lógicas dominantes. No contexto das fantasias para crianças, essa perspectiva também pode ser observada, quando as escolhas de figurinos que evocam personagens mitológicos, histórias locais e tradições indígenas são utilizadas como um ato de afirmação cultural e identidade contra o apagamento das representações periféricas.

Em resumo, as fantasias carnavalescas infantis, ao mesmo tempo em que reproduzem as normas de gênero e classe dominantes, também oferecem possibilidades de agência, resistência e escape. A pedagogia cultural do carnaval não se limita ao ensino formal de normas; ela se estende ao campo do simbólico, moldando e sendo moldada pelas relações sociais de poder e pela resistência às mesmas. Ao analisar as escolhas de fantasias e seus significados, podemos compreender como as infâncias são simultaneamente educadas para se conformar e para desafiar as construções de gênero e classe que lhes são impostas. Essa complexa rede de interações entre currículo, pedagogia cultural, regionalidade, gênero/ sexualidade, raça e classe destaca a importância do carnaval não apenas como um momento de celebração, mas como um espaço de profundas significações culturais, sociais e pedagógicas.

5. REFERÊNCIAS

ALMIRANTE TAMANDARÉ. Seguem abertas as inscrições para o Desfile da Escola de Samba Mirim 2024 [...]. Corumbá, 15 jan. 2024. Facebook: almirante.tamandare.5458. Disponível em: <https://www.facebook.com/almirante.tamandare.5458>. Acesso em: 13 jul. 2025.

APPLE, Michael W. *Ideologia e currículo*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BARONI, Patrícia Raquel; MARTINS, Ilana Maria Bittencourt. A potência das práticas educativas da/na pedagogia do carnaval. In: ANPED – 40ª Reunião Nacional, 2021. *Anais* [...]. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_4_14. Acesso em: 14 jun. 2025.

BORDIEU, Pierre. *A Reprodução: Elementos para uma Teoria do Sistema de Ensino*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1998.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1999.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2023]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 06 dez. 2025

BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero: Feminismo e Subversão da Identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CANCLINI, Néstor García. *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1997.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/001465832>. Acesso em: 4 jul. 2025.

CARRARA, Sandro. Futebol e construção de identidades masculinas. In: MOURÃO, L.; MOURA, M. (Orgs.). *Corpo e mídia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009. p. 53–66.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. *Metafísicas canibais: elementos para uma antropologia pós-estrutural*. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: 1. Artes de fazer*. Petrópolis: Vozes, 1994.

CHAPARRO, Eduardo; LAMBERTI, Fernanda. *Carnaval e turismo cultural: conexões entre Corumbá e Rio de Janeiro*. In: Encontro nacional de estudos do turismo, 5., 2018, Curitiba. *Anais* [...]. Curitiba: UFPR, 2018.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2000.

COELHO, Nelly Novaes. *Literatura Infantil: Teoria, Análise e Didática*. São Paulo: Moderna, 2000.

COLASANTI, Marina. *A Mulher na Literatura Infantil*. São Paulo: Global, 1999.

COLASANTI, Nara. *Contos de fadas e a construção da infância*. São Paulo: Cortez, 1999.

COLLODI, Carlo. *As aventuras de Pinóquio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 2002. (Obra original publicada em 1883).

CONNELL, Robert W. *Masculinities*. Berkeley, University of California Press, 1995.

CORUMBÁ (MS). Prefeitura Municipal de Corumbá. *Página inicial*. [Corumbá]: Prefeitura Municipal de Corumbá, 2025. Disponível em: <https://corumba.ms.gov.br/>. Acesso em: 14 jul. 2025.

COSTA, Martha Benevides da. *Carnavalização da escola: as culturas populares nos currículos e práticas pedagógicas*. 2014. Tese (Doutorado) — UFBA, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/18037>. Acesso em: 15 jun. 2025.

CRENSHAW, Kimberlé. Documento para o Encontro de Especialistas [...]. *Revista Estudos Feministas*, v. 10, n. 1, p. 171–188, 2002.

DANOWSKI, Déborah; HAMILTON, Eduardo Viveiros de Castro. *Há mundo por vir? Ensaio sobre os medos e os fins*. São Paulo: Instituto Socioambiental; Cultura e Barbárie, 2017.

DOMINGUES, João Paulo Mariano. *Insurgências juvenis no carnaval de rua em Belo Horizonte: o bloco Seu Vizinho e a luta pela afirmação do território*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2019.

DUARTE, Fabiana. *Educação das crianças na escola de samba: um estudo a partir das relações socioculturais na infância*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020.

DUARTE, Renato. *Carnavais Além das Fronteiras: circuitos carnavalescos e relações interculturais em Escolas de Samba no Rio de Janeiro, nos Pampas e em Londres*. 2016. Tese (Doutorado em Antropologia Social) — Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/148241>. Acesso em: 19 nov. 2025.

DUQUE, Tiago. Regime de visibilidade e conhecimento disruptivo a partir da fronteira Brasil-Bolívia. In: ANPEd – 40ª Reunião Nacional, 2021. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_30_13. Acesso em: 15 jun. 2025.

DUQUE, Tiago. O quadro preso e a proibição da linguagem neutra: ofensiva anti-igualitária em Mato Grosso do Sul. *Revista da FAEBA - educação e contemporaneidade*, v. 32, p. 31-49, 2023. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/faeaba/article/view/17713/12484>. Acesso em: 06 dez. 2025

FERNANDES, Jéssica Juliane Lins de Souza. *A voz do morro: narrativas etnomatemáticas produzidas no Carnaval de escolas de samba de Florianópolis*. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/>. Acesso em: 19 jul. 2025.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I: A vontade de saber*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1987.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. 9. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1979.

GILL, Rosalind. “Postfeminist media culture: Elements of a sensibility.” *European Journal of Cultural Studies*, v. 10, n. 2, 2007, p. 147–166.

GIROUX, Henry. *Os professores como intelectuais*. Porto Alegre: Artmed, 1997.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 7. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

HELENA, Renner de Melo. *Currículo e Pedagogia Cultural no Carnaval de Corumbá/MS: as Baterias das Escolas de Samba e a Produção de Masculinidades*. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Corumbá, 2022.

HELENA, Renner M.; DUQUE, Tiago. O carnaval e a produção de masculinidades: aspectos currículo-pedagógicos das baterias de escolas de samba na fronteira Brasil-Bolívia. *Revista Cocar (UEPA)*, v. 21, p. 1-20, 2024. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/8836/3715>. Acesso em: 06 dez. 2025.

HINE, Christine. *Virtual Ethnography*. London: SAGE, 2004.

IBGE. *Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Censo demográfico 2022: resultados preliminares*. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br>. Acesso em: 18 nov. 2025.

JESUS, Aparecida Maria de. *Carnaval e identidade cultural em Corumbá (MS): uma leitura das práticas e representações culturais no Banho de São João*. 2013. Dissertação (Mestrado em Estudos Culturais) — Faculdade de Administração, Ciências Contábeis e Economia, Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufgd.edu.br/jspui/handle/prefix/1194>. Acesso em: 3 jul. 2025.

KELLNER, Douglas. *A cultura da mídia: estudos culturais, identidade e política entre o moderno e o pós-moderno*. São Paulo: EDUSC, 2001.

KILOMBA, Grada. *Memórias da plantação*. 2. ed. São Paulo: Cobogó, 2019.

KIMMEL, Michael. A produção simultânea de masculinidades hegemônicas e subalternas. *Horizontes Antropológicos*, v. 4, n. 9, 1998, p. 103–118. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ha/a/B5NqQSY8JshhFkpgD88W4vz/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 08 jul. 2025.

LORENZETTI NETO, Hugo. *O Caderno Rosa da Criança Viada*. 2021. Dissertação (Mestrado em Letras) — Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/246510/001146935.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2025.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, Sexualidade e Educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

MCROBBIE, Angela. *Postfeminism and popular culture*. *Feminist Media Studies*, v. 4, n. 3, p. 255-264, 2004b.

MCROBBIE, Angela. *The Aftermath of Feminism*. London: SAGE, 2004a.

MEDEIROS, Pedro Paulo de. *Aos pais e responsáveis dos alunos da Escola Pedro Paulo de Medeiros que fizeram a inscrição para o Carnaval do amanhã na ala Vitória Régia, as fantasias já estão disponíveis na escola [...]*. Corumbá, 9 fev. 2024. Facebook: pedropaulo.demedeiros.71. Disponível em: <https://www.facebook.com/pedropaulo.demedeiros.71>. Acesso em: 12 jul. 2025.

PAULA, Roberta Cristina de. *Pura alegria, acredita que acontece!* Infâncias, identidades negras e educação na escola de samba Camisa Verde e Branco. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

PISANESCHI, Lucilene Schunck Costa. Indústria Cultural, Reificação e Infância. In: 40º ANPEd — ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA EM EDUCAÇÃO, Universidade Federal do Pará, set./out. 2021. *Anais [...]*. Disponível em: https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_28_18. Acesso em: 18 jun. 2025.

PISCITELLI, Adriana. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. *Sociedade e Cultura, Goiânia*, v. 11, n. 2, p. 263-274, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fcs/article/view/5247>. Acesso em: 19 jul 2025

PORFIRO, André Luiz. *Entre travessias e encruzilhadas: em busca de uma pedagogia para a arte do carnaval*. 2019. Tese (Doutorado em Educação) — Centro de Educação e Humanidades, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

RACHID CORUMBÁ. *Últimas vagas para Escola de Samba Mirim [...]*. Corumbá, 8 fev. 2024. Facebook: rachid.bardauil. Disponível em: <https://www.facebook.com/rachid.bardauil>. Acesso em: 12 jul. 2025.

RIBEIRO, Ana Paula Pereira da Gama Alves. *Novas conexões, velhos associativismos: projetos sociais em escolas de samba mirins*. 2009. Tese (Doutorado em Saúde Coletiva) — Instituto de Medicina Social, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2009.

RICH, Adrienne. *Blood, bread, and poetry: selected prose 1979–1985*. New York: W. W. Norton, 1994. Disponível em: <https://wayback.archive-it.org/all/20140930205440/http://people.terry.uga.edu/dawndba/4500compulsoryhet.htm>. Acesso em: 15 jul. 2025.

SAID, Edward W. *Orientalismo*. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SANTANA, Daniele Santos. *Ilê Aiyê: interações entre arte, educação e cultura afro-brasileira*. 2018. Dissertação (Mestrado em Artes) — Instituto de Artes, Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

SANTOS, Adriane Soares dos. *Nós temos os aprendizes, o amanhã está garantido: os processos de aprendizagem do ser sambista na Escola de Samba Mirim Aprendizes do Salgueiro*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SANTOS, Adriane Soares dos. *Nós temos os aprendizes, o amanhã está garantido: os processos de aprendizagem do ser sambista na Escola de Samba Mirim Aprendizes do Salgueiro*. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) — Centro de Teologia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2023.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel. As crianças e a infância: entre a abundância e a escassez. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO, Manuel (Orgs.). *As crianças: contextos e identidades*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 2005. p. 9–36. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/447>. Acesso em: 3 jul. 2025.

SASSIDA, Caic P. Ernesto. *Projeto Corumbá do Amanhã 2024! [...]*. Corumbá, 6 dez. 2023. Facebook: caic.ernestosassida. Disponível em: <https://www.facebook.com/caic.ernestosassida>. Acesso em: 14 jul. 2025.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. *As barbas do imperador*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SCOTT, Joan W. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, v. 20, n. 2, p. 71–99, 1995.

SILVA, Carlos Aílton da Conceição. *Os belos, o trânsito e a fronteira: um estudo sócio-antropológico sobre o discurso autorreferente do Ilê Aiyê*. 2008. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2008

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade*. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2013.

TVIMPRESAMS. *Desfile Completo Escola de Samba Mirim Corumbá do Amanhã 2024*. YouTube, 19 fev. 2024. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=0VVjqYRgK0o>. Acesso em: 10 jul. 2025.

VALENÇA, Maria da Glória de Oliveira. *A participação das crianças na educação infantil: um estudo de caso numa escola municipal de educação infantil do alto sertão alagoano*. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU, 2018. Anais [...]. Campina Grande: Editora Realize, 2018. p. 908. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2018/TRABALHO_EV117_MD1_SA9_ID4485_10092018212850.pdf. Acesso em: 18 nov. 2025.

WARNER, Marina. *Da fera à loira*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

ZILBERMAN, Regina; MAGALHÃES, Isabel V. *A literatura infantil na escola*. São Paulo: Global, 1982.