

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS – UFAL
CENTRO DE EDUCAÇÃO - CEDU
CURSO DE PEDAGOGIA

KARINA DA SILVA FIGUEIREDO

**O CURRÍCULO DA SÉRIE ANNE COM UM E: O QUE SE PODE APRENDER
SOBRE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE UMA NARRATIVA
SERIADA**

Maceió

2024

KARINA DA SILVA FIGUEIREDO

**O CURRÍCULO DA SÉRIE ANNE COM UM E: O QUE SE PODE APRENDER
SOBRE RAÇA, GÊNERO E SEXUALIDADE A PARTIR DE UMA NARRATIVA
SERIADA**

Monografia apresentada ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Orientadora: Profa. Dra, Luíza Cristina Silva-Silva.

Maceió

2024

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS
CENTRO DE EDUCAÇÃO
Biblioteca Setorial Lúcia Lima do Nascimento
Catálogo na Fonte

Bibliotecário: Cláudio César Temóteo Galvino – CRB4: 1459

F475c

Figueiredo, Karina da Silva.

O currículo da série Anne com um E: o que se pode aprender sobre raça, gênero e sexualidade a partir de uma narrativa seriada / Karina da Silva Figueiredo. – 2024.

72 f. : il.

Orientadora: Luíza Cristina Silva-Silva.

Monografia (Trabalho de conclusão de curso em Pedagogia: licenciatura) – Universidade Federal de Alagoas. Centro de Educação. Maceió, 2024.

Bibliografia: f. 67-69.

Apêndice: f. 70-71.

Anexo: 72.

1. Currículo. 2. Narrativas seriadas. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5. Relações étnico-raciais. I. Título.

CDU: 37:316

KARINA DA SILVA FIGUEIREDO

O CURRÍCULO DA SÉRIE ANNE WITH AN E: o que se pode aprender sobre raça, gênero e sexualidade a partir de uma narrativa seriada”

Trabalho apresentado ao Colegiado do Curso de Pedagogia do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas como requisito parcial para obtenção da nota final do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

Trabalho de Conclusão de Curso defendido e aprovado em: 27/11/2024.

Orientador/a: Profa. Dra. Luíza Cristina Silva Silva (CEDU/UFAL)

Comissão Examinadora

 Documento assinado digitalmente
LUIZA CRISTINA SILVA SILVA
Data: 04/12/2024 08:49:10-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dra. Luíza Cristina Silva Silva (CEDU/UFAL)

Presidente

 Documento assinado digitalmente
ROSEMEIRE REIS DA SILVA
Data: 04/12/2024 11:24:51-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr.a Rosimeire Reis da Silva (CEDU/UFAL)

2º. Membro

 Documento assinado digitalmente
JEANE FELIX DA SILVA
Data: 04/12/2024 12:10:12-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof./a. Dr.a Jeane Felix da Silva (CEDU/UFAL))

3º. Membro

AGRADECIMENTOS

Assim como em um aniversário, em que há um grande dilema sobre a quem dar o primeiro pedaço de bolo (e que aprendi a resolver pegando-o para mim), aqui seguirei a mesma lógica. Então, em primeiro lugar agradeço a mim, por nunca desistir, mesmo quando não tinha mais sentido continuar tentando. No fundo, eu sabia o que queria fazer, e por mais que tenha duvidado muito, consegui chegar em algum lugar, e há tanto a quem agradecer por isso.

Talvez haja uma lógica, mas vou seguir a minha própria. Quero agradecer meu analista, psicanalista, Yan Pavanelli, que me permitiu ressignificar minha trajetória, e que, de uma forma que não pude controlar, me possibilitou terminar este trabalho.

Quero agradecer à minha orientadora, Luíza Cristina Silva-Silva, que primeiro me orientou na monitoria da disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 2 e depois aceitou a orientação deste trabalho. Tenho muito carinho por todos os nossos momentos, reuniões de orientação e conversas, nas quais sempre me senti confortável o suficiente para tirar as dúvidas que julgava mais estúpidas, e isso significa muito para mim. Agradeço por me ajudar a construir este trabalho, e por me impulsionar nesse caminho e em minha trajetória.

Quero agradecer à minha família, aos meus pais, Angelina e José Roberto, que mesmo com seu jeito bruto (como dizem) me incentivaram, me permitiram demorar no meu processo de cura e crescimento, e me deram o apoio mais que necessário para que pudesse terminar essa graduação, sem eles não teria chegado até aqui. E à minha irmã, Karolina, que mesmo sem paciência, me fez parar de chorar ao ouvir a palavra TCC (agora quem chora é ela).

Quero agradecer também à minha outra família, meus amigos, que aguentaram meus surtos, desabafos, crises, reclamações e expectativas, durante todo esse percurso. Toda vez que eu chorava, choravam comigo, ou riam comigo até que eu pudesse ou conseguisse rir também. Agradeço a Erisson; a Mércia; Felipe; Manuela; Matheus; Samyra; Aline; Meiriely. E agradeço também aos que chegaram depois do início da escrita deste TCC, que não me viram quase desistir, mas que mesmo assim aguentaram muitas reclamações: Jaciara; João Edson; Isabelly; Nanda; Valéria; Andressa e Rivian. Agradeço também a Cristiane e Maria Paula, por terem feito parte da minha trajetória universitária de forma tão amável.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisa em Juventudes, Culturas e Formação (GPEJUV), que além de abrir portas para possibilidades que não poderia imaginar sem, por

meio de seus projetos de extensão, me apresentou outros olhares para a minha formação e para a minha trajetória.

Quero agradecer também à minha banca, às professoras que aceitaram corrigir este trabalho, mesmo no curto espaço de tempo. Agradeço às professoras Rosemeire Reis e Jeane Félix por aceitarem o convite, e por fazerem parte do grupo de professoras nas quais me inspiro para a minha prática.

Agradeço também a outras professoras e professores que me impactaram durante o tempo de curso. Agradeço a Jordânia Souza e Mariana Guedes por terem me acolhido, rido comigo e ajudado em momentos que precisava. Agradeço também a Andrea Giordanna; Conceição Valença; Graça Loiola; Jerzú Tomaz e Ivanildo Santos, além das professoras já citadas anteriormente, por terem estabelecido ótimas referências para a minha prática pedagógica.

Agradeço também a algumas pessoas do CEDU, funcionárias que com brincadeiras e conversas, fizeram essa jornada ser mais leve e significativa. Agradeço a Radjane, Edlene, Suzana, Adriana. E não posso deixar de lembrar de Lúcia, que eu tinha muita esperança de que pudesse colocar meu TCC no repositório... infelizmente demorei demais, mas agradeço pelas conversas na biblioteca enquanto ficava horas enrolando/fazendo o TCC.

Acho que no fim dessa jornada, após feito um curso de quatro anos em seis, posso dizer que valeu a pena ter esperado meu tempo, porque me possibilitou ter mais de uma página de agradecimentos.

“Criei muitas pequenas raízes nos últimos dois anos – Anne disse à lua. – E quando as puxar, vai doer bastante. Mas é melhor ir, eu acho. E, como Marilla diz, não há nenhuma boa razão para não ir. Devo pegar todas as minhas ambições e tirar o pó delas.”

(Lucy Maud Montgomery).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem por objetivo analisar como as questões das relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais que aparecem na trajetória da personagem Anne Shirley-Cuthbert, da série Anne com um E, podem suscitar proposições curriculares. Considerando o currículo como artefato cultural, que divulga saberesmodos de ser e existir e relações de poder, as análises foram desenvolvidas por meio de uma revisão de literatura e de uma abordagem de pesquisa qualitativa, fazendo uso também da metodologia Metodologia-Zapping. Para isso, a fundamentação teórica deste trabalho foi construída a partir dos escritos de Marlucy Paraíso (2007, 2012); Sandra Corazza (2001, 2003); Tomaz Tadeu (2013, 2003); Evanilson Gurgel (2022, 2023); Marília Carvalho (2012); Guacira Louro (2008, 2009); Lélia Gonzales (1984); bell hooks (2019); Kabengele Munanga (1999); entre outros. Os resultados obtidos a partir da pesquisa possibilitam reconhecer que a série Anne com um E apresenta um potencial educativo, com diversas cenas e momentos entre personagens que podem ser utilizados nos espaços educacionais a fim de se discutir gênero, raça e sexualidade. Observou-se também que há personagens que se destacam para algumas discussões, como Anne com a questão de gênero; Cole com a questão de sexualidade; e Sebastian com a questão de raça. Como argumento final, as análises evidenciam que há um grande arsenal de momentos e cenas da narrativa seriada que se relacionam com as temáticas estudadas e produzem, ao mesmo tempo, um currículo cultural que trabalha com imagens de resistência e reprodução das relações de poder existentes na sociedade.

Palavras-chave: Currículo; Narrativas Seriadas; Anne com um E; Relações de Gênero; Relações de Sexualidade; Relações Étnico-Raciais.

ABSTRACT

The present course conclusion appointment has as its objective to analyze how questions related to gender, sexuality and ethnic-racials that rises in the path of Anne Shirley-Cuthbert, a character from the tv show “Anne with an E”, can evoke curriculares propositions. Considering the curriculum as a cultural artifact, which spreads knowledge, ways to be and exist and relations of power, the analysis were developed by a literature review and by a qualitative research approach, also using the methodology-zapping methodology. For that, the theoretical reasoning of this appointment was built from the writing of Marlucy Paraíso (2007, 2012); Sandra Corazza (2001, 2003); Tomaz Tadeu (2013, 2003); Evanilson Gurgel (2022, 2023); Marília Carvalho (2012); Guacira Louro (2008, 2009); Lélia Gonzales (1984); bell hooks (2019); Kabengele Munanga (1999); and others. The results from the search make possible to recognise that the Anne with an E show presents a educational potential, with many scenes and moments between the characters can be used in educational spaces to discuss about gender, race and sexuality. It was realised that there are characters who highlights some of those discussions, such as Anne with gender issues, or Cole with sexuality issues; and Sebastian with races issues. As a final argument, the analyzes reveal there is a huge arsenal of moments and scenes from the series narratives which relate to the themes approached and produce, at the same time, a cultural curriculum that works with imagens of resistance and reproductions of power relations existing in the society.

Keywords: Curriculum; Series Narratives; Anne com um E; Gender Relations; Sexuality Relations; Ethnic-Racials.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	9
2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO.....	13
2.2 REFERENCIAL METODOLÓGICO	22
3 “EU SEREI A HEROÍNA DA MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA”.....	26
3.1 SOBRE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO	26
3.2 A CULTURA DO ESTUPRO - "MULHERES COM REPUTAÇÃO NÃO TEM ESCOLHAS”	32
3.3 O JURAMENTO DAS MENINAS, A FUGA DO CASAMENTO, A TIA JOSEPHINE E NOVAS POSSIBILIDADES DE SER MULHER	36
4 NOVAS POSSIBILIDADES DE SER, DE VIVER	39
4.1 A EXCLUSÃO E PERSEGUIÇÃO	40
4.2 RECONHECIMENTO A SI MESMO NO OUTRO: TIA JO E PROFESSOR PHILLIPS	46
5 A DIFERENÇA E O POTENCIAL (RISCO) QUE ISSO ME TRAZ	52
5.1 A ESTRANHEZA, O CONTATO COM O DIFERENTE.....	52
5.2 FINAL FELIZ PARA QUEM? (OU TALVEZ: QUEM SÃO OS ELES DE: “E ELES FORAM FELIZES PARA SEMPRE”?)	58
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	63
REFERÊNCIAS.....	67
APÊNDICE	70
APÊNDICE A - Lista de personagens principais e suas famílias	70
ANEXO	72
ANEXO A - Artigo escrito por Anne após o ocorrido com Prissy Andrews	72

1 INTRODUÇÃO

Anne Shirley-Cuthbert é uma personagem do livro intitulado “Anne de Green Gables”, publicado em sua primeira versão em 1908. Nos livros, a personagem é apresentada como Anne Shirley, uma jovem ruiva de 11 anos, adotada por “acidente” por uma dupla de irmãos: Marilla e Matthew Cuthbert. Os irmãos queriam, a princípio, um menino para trabalhar na fazenda de Green Gables com Matthew, que envelhecia para cumprir as tarefas externas da casa. Contudo, por um erro de comunicação, a criança que receberam foi uma menina de cabelos *indiscutivelmente* ruivos. Apesar de terem pensado em não ficar com Anne, a dupla de irmãos se apaixonou por sua personalidade e resolveram adotá-la.

A história da personagem se desenvolve em diversas aventuras e experiências. Essas aventuras se diferenciam quando consideramos as narrativas construídas da história da personagem. Sendo criada por Lucy Montgomery¹, Anne foi recriada diversas vezes para narrativas visuais². A recriação da personagem que foi selecionada para este trabalho foi da série “Anne com um E”, adaptada pelo canal CBC e distribuída pela plataforma de streaming Netflix por Moira Walley-Beckett, com a primeira temporada lançada em 2017 e o último episódio sendo disponibilizado em 2019.

Na série, a história se repete nos principais pontos em relação aos livros de Montgomery, contudo há modificações bastante significativas como a inclusão de alguns personagens secundários e vivências da protagonista. Enquanto o livro traz a história de Anne como uma menina sonhadora, que logo entra no processo de formação para se tornar uma professora (narrando também, em livros subsequentes, suas primeiras experiências na profissão), a série traz essa mesma menina sonhadora, mas principalmente como estudante na educação básica e os desafios enfrentados por ela e outros personagens.

¹ “L. M. Montgomery nasceu na Ilha do Príncipe Eduardo, no Canadá, em 1874. Criada pelos rigorosos avós maternos, encontrou em sua imaginação uma forma de lidar com a solidão de sua infância. Apesar de se dedicar à escrita desde jovem, formou-se professora e atuou na área por alguns anos. Em 1908, estreou como romancista com a publicação de *Anne of Green Gables*, sucesso instantâneo que deu origem a outros livros protagonizados por Anne Shirley” (trecho retirado da segunda orelha do livro “Anne de Green Gables”, de 2020, da Editora Coerência). Não há como ignorar que parte da história de Anne, até a imaginação como seu grande traço de personalidade, foi inspirada na própria autora, de forma que há alguma verossimilhança na história da personagem.

² A história da pequena órfã foi adaptada diversas vezes para a televisão e para o cinema. As produções mais conhecidas são a sequência de filmes iniciada em 1985, produzidos pela Sullivan Entertainment e o filme de 2016, dirigido por John Kent Harrison. Há também desenhos animados e um anime da personagem

Alguns motivos foram fundamentais para a escolha da série “Anne com um E” para construir esse Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), e entre eles o apego afetivo à história e às temáticas analisadas. Embora a série seja, idealmente, para um público infanto-juvenil, as narrativas retratadas em seu roteiro são de grande impacto social. De forma majoritariamente leve, a narrativa seriada traz reflexões sobre como os conceitos de gênero, sexualidade e das relações étnico-raciais estão presentes e podem ser mobilizados em nosso cotidiano.

A escolha das temáticas, além de partir de uma observação da série, parte também de um impacto pessoal delas. Dentro da universidade, me descobri como uma Mulher Negra, mais especificamente na disciplina de Pesquisa e Prática Pedagógica 2 - Gênero e diversidade Étnico-Racial³ (PPP2). Essa disciplina, que cursei com a professora Dra. Jordânia de Araújo Souza, foi extremamente marcante para a construção da minha identidade enquanto mulher negra, a partir dos textos e debates construídos. Entrei na universidade sabendo que não era branca, mas só a partir de PPP2 me senti segura para me apresentar como Negra, e também descobri as raízes dessa dificuldade que me acompanhou durante a vida. Além disso, descobri e aprofundi algumas reflexões sobre ser mulher, que também se tornaram necessárias para mim. Com o tempo desenvolvi um afeto pela disciplina, assim como pelos conteúdos dela, que foi um dos primeiros passos para pensar este TCC.

É preciso ressaltar que o interesse direcionado às temáticas analisadas parte, além de um interesse pessoal, da atuação como monitora na disciplina PPP2, com a minha orientadora, professora Dra. Luíza Cristina Silva-Silva. Enquanto monitora, pude aprofundar os conhecimentos construídos enquanto estudante, além de poder explorá-los através de outra perspectiva. Grande parte do referencial teórico utilizado neste trabalho é também o referencial teórico da disciplina de PPP2, de textos lidos e debatidos em sala de aula, com autoras/es como bell hooks (2017), Nilma Lino Gomes (2003), Guacira Louro (2008, 2009), Kabengele Munanga (1999), Lilia Schwarcz (2012), entre outros.

No decorrer de sua trajetória, Anne se depara com questões de gênero, raça e sexualidade, de forma direta ou indireta. Enquanto uma jovem menina, a protagonista enfrenta desafios em seu cotidiano com colegas de classe ou até com Matthew e Marilla. Há também alguns personagens na série que pouco ou nada aparecem na história original de Anne, mas que ganham destaque na narrativa seriada a fim de incluir temáticas sobre sexualidade e relações étnico-raciais. Entre eles há Cole Mackenzie, um colega de turma de Anne que, tanto

³ Componente curricular do segundo semestre letivo do curso de Pedagogia da UFAL na matriz curricular de 2019.

por colegas quanto pelo professor, é reprimido por comportamentos ditos femininos ou afeminados. A normatização e controle dos comportamentos dos sujeitos é também um tema abordado por Guacira Louro (2008).

Além dessas reflexões, a série ainda desperta reflexões sobre questões étnico-raciais, principalmente a partir da figura de Sebastian Lacroix, um homem negro, e posteriormente com sua esposa Mary Lacroix. As questões sobre raça permeiam os personagens em vivências positivas e negativas dentro da narrativa seriada, provocando emoções de encanto e raiva.

As experiências de Sebastian, em sua maioria, são de enfrentamento e busca de reconhecimento por seu direito de estar, de ser. Esse é um embate que bell hooks (2017) traz em seus relatos sobre sua experiência escolar no momento histórico do *apartheid* nos Estados Unidos. É partindo dessa reflexão que serão considerados os conceitos de Racismo Estrutural, descrito por Silvio Almeida (2019), e de construção da identidade negra no Brasil a partir de reflexões de Lilia Schwarcz (2012), Kabengele Munanga (1999) e outros autores.

A pergunta que compõe o problema de pesquisa deste TCC é: “como as questões de raça, gênero e sexualidade que aparecem na trajetória da personagem Anne Shirley-Cuthbert podem suscitar proposições curriculares?”.

Considerando o problema de pesquisa, foram traçados os objetivos da pesquisa. Com a ideia de analisar como as questões de raça, gênero e sexualidade que aparecem na trajetória da personagem Anne Shirley-Cuthbert suscitam proposições curriculares, buscou-se identificar os principais momentos da trajetória da personagem que poderiam ser resgatados para a reflexão sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais. Para isso, a princípio foi feito um levantamento, a partir da ordem linear da série, das cenas e personagens que se relacionavam às temáticas, que foram organizadas em uma planilha online. A seguir, foram selecionadas algumas cenas em específico a fim de que, após a seleção, fossem feitos os *prints* e as colagens e, então, pudessem ser feitas as análises. Partindo desse processo, considera-se que não foi feita apenas uma coleta de dados, mas um processo de produção de dados para análise.

Vale ressaltar inicialmente que, para a construção deste trabalho, a série Anne com um E é considerada um artefato cultural, ou seja, um objeto que se constitui a partir de um conjunto de saberes e conhecimentos construídos socialmente, a partir de uma determinada cultura. Partindo deste artefato cultural, pode-se construir um currículo cultural, que cumpre um papel formativo. Contudo, esses conceitos serão explorados mais claramente no referencial teórico deste trabalho.

Para responder ao problema de pesquisa, este trabalho está organizado em 5 (cinco) capítulos: Introdução; Referencial Teórico-Methodológico (no qual estão mobilizados os principais autores e conceitos que fundamentam as análises desenvolvidas, assim como a metodologia da pesquisa); “Eu serei a heroína da minha própria história”; “Novas possibilidades de ser, de viver”; “A diferença e o potencial (risco) que isso me traz” (nos quais são mobilizados os frames e recortes da série para a discussão sobre o discurso de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais, respectivamente); Considerações Finais; Referências; Anexo e Apêndice.

2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO

2.1 REFERENCIAL TEÓRICO

Para a construção do referencial teórico, o primeiro conceito a ser desenvolvido é o conceito de currículo. O intuito é visitá-lo conceitualmente e o ressignificar, a partir de novos conhecimentos, novas perspectivas de formação e novas ideias sobre o que compõe um currículo. As compreensões que construímos sobre currículo durante a graduação em Pedagogia são sobre concepções de um currículo enquanto um território em disputa. Nesse sentido, o referencial teórico apresenta as discussões curriculares como centralidade conceitual e analítica.

Os estudos sobre currículo permeiam entre diversas análises, considerando seus conteúdos, suas formas e representações, mas o que se destaca para esta pesquisa é a concepção de currículo como um território, atravessado por relações de poder, a partir das reflexões de Marlucy Paraíso (2007), Sandra Corazza (2001, 2003) e Tomaz Tadeu da Silva (2013, 2003).

No livro intitulado “O que quer um currículo?”, Sandra Corazza (2001) afirma que podemos pensar em um currículo como uma linguagem, de forma que, ao concebê-lo como linguagem “[...] nele identificamos significantes, significados, sons, imagens, conceitos, falas, língua, posições discursivas, representações, metáforas, metonímias, ironias, invenções, fluxos, cortes...” (Corazza, 2001, p. 09).

É importante ressaltar que a própria noção de se trabalhar com “*um*” currículo, apresentada pela autora, carrega essa ideia de multiplicidade inerente à linguagem. Segundo ela, ao conceber um currículo como uma linguagem, o/a pesquisador/a não estudará “O Currículo” como unidade e buscando uma unidade de resposta, mas sim considerando sua multiplicidade e diversidade de respostas que podem ser encontradas.

É preciso reconhecer também que o currículo é “[...] uma linguagem na qual as palavras usadas para nomear as coisas, o sujeitos e o mundo são produzidas em relação de poder e têm efeitos sobre aquilo que nomeia” (Paraíso, 2007, p. 94). A definição do que será estudado, o que é relevante e necessário, o que não faz sentido ser incluído; está permeada por questões de poder que definem o que é importante para a formação dos sujeitos de cada sociedade.

Tendo em mente que um currículo pode ser múltiplo, precisamos analisar o que faz existir essa multiplicidade. Marlucy Paraíso (2007, p. 93) apresenta o currículo como um artefato cultural, ou seja, como um objeto que é constituído por um conjunto de conhecimentos e saberes construídos social e culturalmente. A autora propõe que “a seleção do que ensinar, dos valores advogados e a definição do tipo de sujeito que se quer formar, por sua vez, tem sempre envolvimento com relações de poder” (Paraíso, 2007, p. 93). É esse o ponto de partida para se pensar um currículo, em qualquer espaço (educação básica, ensino superior, educação não-escolar): como um espaço de poder, como território, que se constrói em relações de poder.

Produzido em meio a relações de poder, o currículo busca produzir um determinado sujeito, para determinada sociedade. “[...] todo currículo carrega, implicitamente, alguma noção de subjetivação e de sujeito: ‘quem nós queremos que eles e elas se tornem?’; ‘o que eles e elas são?’.” (Corazza; Tadeu, 2003, p. 38). Assim, o currículo se constroi socialmente, e como construção social e artefato cultural, tem seus conteúdos definidos social e culturalmente.

Como toda construção social, o currículo não pode ser compreendido sem uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos esta definição determinada de currículo e não outra, que fizeram e fazem com que o currículo inclua um tipo determinado de conhecimento e não outro. (Silva, 2013, p. 135).

A partir dessa compreensão, o currículo é definido também como um território em disputa, ou seja, como território no qual as relações de poder estabelecem limites (físicos ou não-físicos) para os conteúdos desse currículo, “O currículo é, em suma, um território político” (Silva, 2013, p. 148). Assim, a delimitação de quais conteúdos serão estudados (considerando o currículo formal da escola) ou não estudados em sala de aula, e até que ponto serão estudados, é um exemplo das limitações impostas ao território de um currículo. Além disso, como território, há sempre uma disputa em seu entorno, para expandir ou limitar suas fronteiras. São nessas fronteiras que localizamos os debates sobre gênero, sexualidade, relações raciais, entre outros.

Ao apresentar o currículo como documento de identidade, Tomaz Tadeu da Silva (2013) o apresenta como um território no qual nossa identidade é forjada, como uma trajetória que nos transpassa. Essa é uma interessante percepção das questões relacionadas ao currículo, principalmente quando o encaramos como algo com desejos. Corazza (2001, p.10), ao explicar o porquê da escolha do título do livro “O que quer um currículo?”, aborda essa ideia

de que um currículo, como uma linguagem, tem ideias, conceitos e uma organização própria, que carrega inúmeros significados, assim como se traduz como uma prática social “[...] que se corporifica em instituições, saberes, normas, prescrições morais, regulamentos, programas, relações, valores, modos de ser sujeito”.

Quando Tomaz Tadeu da Silva (2013) introduz a ideia de como a teoria multiculturalista trouxe outros olhares para a análise de um currículo; assim como traz as análises de como as questões de gênero, raça e sexualidade que começam a surgir também a partir dessa perspectiva baseada nas teorias pós-críticas do currículo; o autor está falando de lutas por esse território. Os temas negligenciados, que apenas aparecem de forma enviesada no currículo oculto, só conseguem espaço em um currículo escolar quando batalham, quando disputam território.

O currículo oculto é uma das principais noções que surgem quando pensamos os debates culturais dentro da escola. Segundo Silva (2013, p. 78), “O currículo oculto é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes”. Por muito tempo, e ainda hoje, o currículo oculto foi o único território no qual os debates de gênero, raça e sexualidade tiveram espaço para se apresentarem na escola.

O currículo oculto apresenta uma dimensão formativa marcante para a identidade dos sujeitos. Nas palavras de Silva (2013, p. 79):

Numa perspectiva mais ampla, aprendem-se, através do currículo oculto, atitudes e valores próprios de outras esferas sociais, como, por exemplo, aqueles ligados à nacionalidade. Mais recentemente, nas análises que consideram também as dimensões do gênero, da sexualidade ou da raça, aprendem-se, no currículo oculto, como ser homem ou mulher, como ser heterossexual, bem como a identificação com uma raça ou etnia.

O currículo, como uma linguagem, carrega o peso também dos significados, não podendo ser considerado como um artefato neutro. É importante ressaltar que “a linguagem não é neutra. As palavras carregam muitos sentidos. A omissão de algumas delas também” (Sales; Silva, 2021, p. 13). As autoras trazem essa reflexão sobre a não neutralidade da linguagem ao pensar as questões de gênero no caderno “Juventudes e relações de gênero”, da coleção Juventude Brasileira e Educação. Assim, definem que gênero pode ser caracterizado como

[...] as relações sociais entre homens e mulheres; a forma primeira de dar significado às relações de poder; um conjunto de normas que prescrevem o que é feminino ou

masculino; um dispositivo cultural que nomeia, hierarquiza, categoriza modos de vida e assim organiza e divide o mundo a partir do que se entende como feminino e masculino (Sales; Silva, 2021, p. 14).

Marília Carvalho (2012, p. 403, grifo da autora) afirma que “o gênero é a *lente* por meio da qual olhamos, compreendemos e agimos frente aos corpos e à sexualidade”. Dentre os diversos aspectos que compõem nossa identidade (raça, classe, interesses individuais...), gênero é dos que compõem nossa percepção do mundo: a partir de quem somos, reconhecemos também o outro. Quando reconhecemos o comportamento supostamente adequado, atribuído a cada gênero, podemos identificar também o comportamento desviante.

O estranhamento diante de algum comportamento que não corresponda às normas de gênero pode nos levar a julgar como incorretas essas condutas e provocar até mesmo agressões físicas, psíquicas e/ou verbais contra quem diverge das normas de gênero (Sales; Silva, 2021, p. 20).

Não se pode ignorar também que “uma das primeiras coisas a se definir sobre a vida de uma criança é se ali está um menino ou uma menina” (Nogueira; Santos, 2021, p. 19). Antes de uma criança nascer, já se esperam comportamentos, sentimentos, e características socialmente reconhecidas como femininas ou masculinas. As roupas, os brinquedos, a forma de se relacionar... tudo se adapta ao gênero atribuído à criança e, a partir disso, são construídas as características da pessoa vinculadas a esse gênero, por meio de diferentes estratégias de reforço ou punição.

Dentro do currículo escolar, especificamente no currículo oculto, as questões de gênero surgem nas brincadeiras de menino e menina, nas filas separadas por gênero, na designação de atividades discriminadas entre meninos e meninas; e também por meio de diferentes formas punições de comportamento. Um aspecto significativo destacado por Marília Carvalho (2012, p. 410) dentro do cotidiano escolar é a avaliação dos cadernos escolares:

[...] os cadernos pareciam, portanto, materializar certas características relativas ao gênero, expressando feminilidade por meio de limpeza, organização, cores, capricho, decalques e enfeites, letra bonita; e masculinidade por meio de desleixo, letras *esgarçadas*, desorganização e sujeira.

A construção de gênero, dentro e fora dos espaços escolares, se dá vinculada ao corpo, mas não apenas através dele. “A construção de gênero e da sexualidade dá-se ao longo de toda a vida, continuamente, infundavelmente” (Louro, 2008, p. 18), e também através de um

currículo cultural, que é aquele que por meio de artefatos culturais, que podem ser diversos, cumpre o papel de formação, divulgando saberes, produzindo modos de ser e existir no mundo e gerando relações de poder.

A questão da sexualidade está presente também na escola, nos estudantes, nas crianças, nas interações, nas vivências... principalmente pela dimensão do currículo oculto, pelo qual se aprendem “comportamentos, valores e orientações que permitem que crianças e jovens se adaptem da forma mais conveniente às estruturas e às pautas de funcionamento [...] (Silva, 2013, p. 78).

Dentro da escola, por meio das interações, vivências e experiências, o currículo oculto manipula e molda ideias como a da sexualidade. Através de normas, regras e costumes a sexualidade é ensinada e vigiada dentro do ambiente escolar.

A sexualidade, embora fortemente presente na escola, raramente faz parte do currículo. Quando a sexualidade é incluída no currículo, ela é tratada simplesmente como uma questão de informação certa ou errada, em geral ligada a aspectos biológicos e reprodutivos (Silva, 2013, p. 108).

Assim como a perspectiva de gênero, na contemporaneidade a sexualidade, as orientações sexuais, são reconhecidas como constitutivas da identidade. “Elas falam sobre como as pessoas se sentem atraídas sexualmente pelas outras, nos afetos, nas relações sexuais, nas paixões” (Nogueira; Santos, 2021, p. 22-23). E, assim como gênero, a sexualidade é uma construção social, historicamente localizada.

O enquadramento do sujeito em determinada sexualidade, está vinculado também a questões e enquadramento na sociedade. O sujeito desviante, que precisa ser caracterizado para fins de diferenciação, precisa de correção. Louro (2009, p. 89) explica que,

(...) “tendo sido nomeado o homossexual e a homossexualidade, ou seja, o sujeito e a prática desviante, tornava-se necessário nomear também o sujeito e a prática que lhes havia servido como referência”. Cria-se, desse modo, a heterossexualidade como a prática a ser naturalizada, autorizada e legitimada como sadia e normal (Louro, 2009, p. 30).

Há uma localização histórica, social e geográfica para o surgimento dos estudos sobre sexualidade, partindo de um ponto principal: a diferenciação e hierarquização desses sujeitos, adequados ou desviantes. A partir dessa noção, não se pode negar que há uma questão de poder que permeia o dispositivo da sexualidade.

As relações de sexualidade são incitadas, induzidas, positivadas por relações de poder. Nesse viés, o dispositivo da sexualidade é “uma rede de prazeres e trocas corporais discursivamente construída e altamente regulada, produzida através de proibições e sanções, que bem literalmente, dão forma e direção ao prazer e à sensação” (BUTLER, 2013b, p. 98). Para além disso, a sexualidade pode ser reinventada para extrapolar os limites da regulação e da proibição, assim, a sexualidade é plural, múltipla e deslizando (Louro, 2009, p. 30).

A invisibilidade desses sujeitos que não precisam ser caracterizados (o padrão esperado, que não precisa “sair do armário”) é também uma importante estratégia de hierarquização. Segundo Louro (2009, p. 83), “determinadas relações e estratégias de poder sustentam-se através desses saberes e “verdades”; elas precisam desses discursos para se tornarem evidentes o que, paradoxalmente, faz com que essas relações de poder se tornem invisíveis”. Quando se estabelece que algumas características são esperadas, os desviantes precisam se identificar como desviantes, se diferenciar em sua “anormalidade”.

As questões de poder que perpassam e envolvem a sexualidade refletem em formas diversas de violência e exclusão, que consideram não a sexualidade em si, mas os comportamentos observados em comparação com os esperados.

Todas as pessoas, indiferente se LGBTQIA+, vivenciam violências simbólicas por não estarem ‘adequadas’ às normas determinadas para os gêneros. Afinal, qualquer pessoa corre os riscos de se ver julgada frente a um fracasso ao não conseguir alcançar os méritos exigidos para ser reconhecido como homem ou mulher entre seus pares (Nogueira; Santos, 2021, p. 28).

Sales e Silva (2021, p. 29) ressaltam também outro aspecto importante na compreensão da sexualidade: a linearidade entre sexo, gênero e orientação sexual, considerando a lógica de que “[...] uma pessoa que nasce com um pênis deve se comportar como masculino e desejar sexualmente uma mulher”, e vice-versa.

Como construções sociais, gênero e sexualidade se relacionam ainda com outro conceito: o de raça que, assim como a sexualidade, pode ser localizado historicamente. Silvio Almeida (2019, p. 18, grifo do autor) afirma que “a noção de *raça* como referência a distintas categorias de seres humanos é um fenômeno da modernidade que remonta aos meados do século XVI”.

Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como são as fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais e politicamente poderosas (Schwarcz, 2012, p. 34).

As questões das relações raciais no currículo escolar vinculam-se principalmente por meio do currículo oculto, no processo de construção de identidade individual e coletiva, assim como no reconhecimento do outro. “A identidade étnica e racial é, desde o começo, uma questão de saber e poder” (Silva, 2013, p. 100), que envolve entender a si mesmo e o grupo do entorno e ao qual pertence. Essa identidade racial é um assunto “delicado” no Brasil, que costuma carregar consigo questões de violência e insegurança, isso por diversos fatores e, entre eles, o processo histórico de mestiçagem, sendo ainda mais dificultoso pela lógica do mito da democracia racial.

O mito de democracia racial, baseado na dupla mestiçagem biológica e cultural entre as três raças originárias, tem uma penetração muito profunda na sociedade brasileira: exalta a idéia de convivência harmoniosa entre os indivíduos de todas as camadas sociais e grupos étnicos [...] (Munanga, 1999, p. 83).

As ramificações dessa ideia se ampliam para um movimento não identificação racial da população, que ou se subdivide em diversas categorias de subtons de pele, ou prefere não se identificar.

Se, do ponto de vista biológico e sociológico e sociológico, a mestiçagem e transculturação entre povos que aqui se encontraram é um fato consumado, a identidade é um processo sempre negociado e renegociado, de acordo com os critérios ideológico-políticos e as relações de poder (Munanga, 1999, p. 109).

O mito da democracia racial possui profundas raízes nas relações raciais no Brasil, uma vez que a partir da crença de que não há racismo e discriminação racial, impossibilita a consciência dos mecanismos de exclusão pelas comunidades não-brancas (Munanga, 1999, p. 109). Essas questões de desigualdade, poder e identidade estão profundamente presentes em sala de aula e, segundo Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 102), “o currículo é, sem dúvida, entre outras coisas, um texto racial”. Ainda segundo o autor,

É através do vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas da raça e da etnia ganham seu lugar na teoria curricular. O texto curricular, entendido aqui de forma ampla – o livro didático e paradidático, as lições orais, as orientações curriculares oficiais, os rituais escolares, as datas festivas e comemorativas – está recheado de narrativas nacionais, étnicas e raciais (Silva, 2013, p. 101).

A identidade racial perpassa por questões também de classe, e se une à gênero e sexualidade, todas inter-relacionadas em diferentes níveis, que refletem de diferentes

maneiras nas questões de poder e hierarquização. Sobre a construção da identidade negra, em relação com outras características, Munanga (1999, p. 20) afirma que

Essa identidade, que é sempre um processo e nunca um produto acabado, não será construída no vazio, pois seus constitutivos são escolhidos entre os elementos comuns aos membros do grupo: língua, história, território, cultura, religião, situação social etc. Esses elementos não precisam estar concomitantemente reunidos para deflagrar o processo, pois as culturas em diáspora têm de contar apenas com aqueles que resistiram, ou que elas conquistaram em seus novos territórios.

As relações raciais, presentes na sociedade, se expressam no currículo escolar, no currículo oculto, por meio de formas de organização, tratamento e inclusão dos estudantes e outros sujeitos no ambiente escolar e educacional.

É por meio da educação que a cultura introjeta os sistemas de representações e as lógicas construídas na vida cotidiana, acumulados (e também transformados) por gerações e gerações.
Por isso, ao discutirmos a relação entre cultura e educação, é sempre bom lembrar que a educação não se reduz à escolarização (Gomes, 2003, p. 170).

Nilma Lino Gomes (2003, p.171), ao falar de identidade racial, ressalta que a identidade negra é apenas uma das identidades que cada sujeito tem, uma vez que são influenciadas também pelas questões de gênero, sexualidade, classe social, interesses individuais... Essa noção pode ser observada nas diferentes formas de representação de personagens negros, e também nas semelhanças que se apresentam por meio de estereótipos de raça (muitas vezes vinculados juntamente à questão de classe social).

Antes de entrar na discussão sobre como as narrativas seriadas e as mídias educativas são (constituem) também um currículo, é importante localizar a ideia de currículo como um artefato cultural. Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 135) afirma que “[...] o currículo é um artefato cultural em pelo menos dois sentidos: 1) a “instituição” do currículo é uma invenção social como qualquer outra; 2) o “conteúdo” do currículo é uma construção social”. As questões de poder que permeiam tanto a construção como a validação de um currículo são questões sociais e culturais. Como linguagem que produz significados sobre formas de ser e existir, o currículo produz também discursos significativos a serem internalizados pelos sujeitos sobre o mundo, sobre as formas de vivenciar a vida e sobre o que temer ou proteger.

O currículo é um artefato cultural que apresenta um conjunto de saberes selecionado do repertório de conhecimentos disponíveis para serem ensinados a alguém que se deseja formar, educar, transformar, modificar, subjetivar. A seleção do que ensinar,

dos valores advogados e a definição do tipo de sujeito que se quer formar, por sua vez, tem sempre envolvimento com relações de poder (Paraíso, 2007, p. 93).

Quando se pensa as mídias educativas, como apresenta Marlucy Paraíso (2007), é importante atentar para os discursos que se apresentam, às vezes diretamente, às vezes de forma implícita; sobre o sujeito que se quer formar ou, como as mídias analisadas pela autora, a escola que se idealiza para formar esses sujeitos.

A importância do discurso não está no significado das palavras, mas sim no papel produtivo que exerce nas práticas sociais na produção de verdades nas formas em que os enunciados institucionalizados funcionam como práticas discursivas que induzem efeitos regulares de poder (Paraíso, 2007, p. 68).

Os discursos midiáticos causam impacto na forma de ser e/ou pensar dos sujeitos que por eles são influenciados, ou seja, agem como um currículo e, assim, criam significados. Evanilson Carvalho Filho (2022), ao analisar o currículo que é produzido pelas narrativas seriadas, afirma que seus significados “disponibilizam posições particulares de sujeito a serem ocupadas pela sua audiência” (Carvalho Filho, 2022, p. 93). Entre exemplos e análises, o autor aponta o quanto as séries impactam na forma pela qual diversas percepções podem ser construídas e internalizadas pelos espectadores, e também podem ser reproduzidas em dinâmicas sociais.

O currículo das narrativas midiáticas seriadas, apresentado por Carvalho Filho (2022, p. 34), é um currículo cultural. Assim, o autor reconhece essas narrativas como capazes de ensinar “ao mobilizar determinados saberes a partir de linguagens particulares, ao capturar tempos e espaços com o objetivo de envolver o seu público alvo, bem como ao fixar determinados sentidos e significados”, sem necessariamente estarem vinculadas à escola.

Ao grafar “currículo cultural”, estou me referindo acerca da capacidade dos diferentes artefatos culturais que nos enredam – o que inclui não apenas as narrativas midiáticas seriadas como também filmes, novelas, livros, músicas, peças publicitárias, brinquedos etc. – em nos ensinar “novas habilidades, capacidades, modelos de sociabilidade e afetividade” [...]. (Carvalho Filho, 2022, p. 34).

Considerando que um currículo cultural é aquele que, por meio de artefatos culturais diversos, cumpre o papel formativo divulgando saberes e modos de ser e existir no mundo, é necessário então que se desenvolva um percurso metodológico atento às potencialidades e particularidades deste tipo de currículo.

2.2 REFERENCIAL METODOLÓGICO

Pensando nos aspectos metodológicos de produção da pesquisa, para que se construísse o arcabouço teórico necessário e, por sua vez, fosse possível relacioná-lo aos conceitos mobilizados para análise da narrativa seriada da história de Anne Shirley-Cuthbert, partiu-se de uma abordagem qualitativa. Segundo João Mattar e Daniela Karine Ramos (2021, p. 131)

As pesquisas qualitativas têm como objetivo geral compreender determinados fenômenos em profundidade. Isso implica explorá-los e descrevê-los por diversas perspectivas, além de compreender os significados das interpretações que os participantes da pesquisa atribuem a esses fenômenos e às suas experiências.

Partindo desta abordagem, da revisão de literatura para fundamentação teórica e baseando-se em uma perspectiva pós-crítica para pensar o currículo, em específico um currículo cultural, é preciso que também se compreenda o que se chama de pesquisa pós-crítica.

Temos como *premissa*, em primeiro lugar, que este *nosso tempo tem mudanças significativas na educação* porque mudaram as condições sociais, as relações culturais, as racionalidades. Mudaram os espaços, a política, os movimentos sociais e as desigualdades (...) Por isso tudo, em segundo lugar, temos como *premissa*, ao pesquisar e constituir nossas metodologias de pesquisa pós-crítica, que *educamos e pesquisamos em um tempo diferente*. Tempo que gostamos de chamar de "pós-moderno", porque ele produz uma descontinuidade com muitas das crias, criações e criaturas da modernidade (...) nas metodologias de pesquisas pós-críticas que usamos/fabricamos, temos como *premissa*, em terceiro lugar, que *as teorias, os conceitos e as categorias que podem explicar as mudanças na vida, na educação e nas relações que nela estabelecemos são outros* (Paraíso, 2012, p. 27, grifo da autora).

Há alguns outros pressupostos e premissas destacados pela autora, que fundamentam pesquisas pós-críticas para currículo e educação. Ainda segundo Paraíso (2012, p. 28), podemos e devemos questionar tudo aquilo que vemos, lemos, sentimos, escutamos e analisamos, a fim de mostrar como as relações de poder se estabelecem para tornar alguns discursos como verdadeiros e outros serem excluídos.

Ao pensar o currículo pela perspectiva da analítica do poder, a partir também do livro “Composições”, de Sandra Corazza e Tomaz Tadeu (2003), o currículo está intrinsecamente vinculado à produção de um modo de ser e existir (produz um sujeito de certo tipo), de

divulgação de saberes e verdades, à relações de poder e de criação e manipulação de um discurso. Assim, os objetivos traçados para a pesquisa desenvolvida foram em torno de reconhecer quais os modos de funcionamento desse currículo, do currículo dessa narrativa seriada.

Considerando o problema de pesquisa pontuado na introdução, foram traçados os objetivos da pesquisa. Para que fossem alcançados os objetivos, a princípio foi feito um levantamento, a partir da ordem linear da série, das cenas e personagens que se relacionavam às temáticas. A seguir, foram selecionadas algumas cenas em específico a fim de que, após a seleção, fossem feitos os *prints* e as colagens e, então, pudessem ser feitas as análises. Partindo desse processo, considera-se que não foi feita apenas uma coleta de dados, mas um processo de produção de dados para análise.

Ao tratarem de “Pistas metodológicas: possibilidades inventivas para pesquisas na internet”, Danilo Oliveira, Luiza Silva-Silva e Shirlei Sales (2024, p. 37) apontam que, em pesquisas na internet “frequentemente há algo que ‘nunca aconteceu antes’ e que demanda de nós invenções, reelaborações, outros caminhos possíveis. Sempre com ousadia, coragem, responsabilidade, comprometimento ético e rigor científico”. Ao se trabalhar com novos conteúdos, com ferramentas/objetos de pesquisa que não se encaixam nos padrões empíricos ou bibliográficos, há a necessidade de se criar caminhos para a produção científica. No caso específico deste trabalho, a metodologia de pesquisa baseou-se na Metodologia-Zapping, elaborando a partir dela formas de produção de dados para análise.

Para análise dos recortes e frames selecionados da série "Anne com um E", foi feita uma apropriação da Metodologia-Zapping, conceituada por Evanilson Gurgel e Marlécio Maknamara. No artigo intitulado como "Zapear: arsenal metodológico para sintonizar políticas de morte e escapes afirmativos em um currículo", publicado no ano de 2023, os autores apresentam os princípios da Metodologia-Zapping, assim como o percurso metodológico seguido por Evanilson em sua tese de doutorado, referenciada anteriormente.

Ao invés de ‘pular’ de um canal a outro de modo descompromissado, a ‘metodologia-zapping’ está mais alinhada às possibilidades em demorar-se nas imagens que saltam as nossas vistas; em ‘ouvir’ atentamente os ditos e os não ditos; em ‘sintonizar’ diferentes ‘canais’ na busca de compreender as regularidades desses ditos; em dispor de um ‘catálogo’ que corresponda não apenas ao material empírico a ser analisado – as narrativas midiáticas seriadas –, mas também aos saberes articulados e aos modos de operar com esse artefato (Gurgel; Maknamara, 2023, p. 5).

A partir da noção de *zapear* entre as cenas, demorando mais naquelas que são mais relevantes e relacionando-as com outras que seguem uma mesma lógica, foi que foram construídas as análises a partir dos recortes de gênero, sexualidade e relações étnico-raciais da série “Anne com um E”, que tem ao todo episódios, divididos entre as três temporadas, com uma média de 40 minutos cada episódio.

O processo de seleção cenas se deu por meio da construção de uma planilha indicando: a temporada, episódio, momento em que a cena ocorre (tempo do episódio), com qual conceito a cena se relaciona e uma breve descrição da cena em si. Após a criação da planilha, foi o momento de esmiuçar os episódios, assistindo-os um a um e destacando as cenas que poderiam ser identificadas, mesmo que superficialmente, para discutir sobre gênero, raça e sexualidade. Ao fim, foram identificadas 227 (duzentas e vinte e sete) cenas.

A seguir, iniciou-se o processo de seleção de algumas cenas para análise. A princípio, a ideia era selecionar entre três a cinco cenas para cada capítulo, contudo algumas não puderam ser ignoradas, totalizando uma média de 10 (dez) cenas para cada capítulo. Vale ressaltar que a série foi assistida não apenas uma vez, mas já havia sido assistida antes do início da pesquisa e algumas cenas foram revisitadas no decorrer das análises, para a produção dos *prints* e a fim de retomar a contextualização.

A produção das análises não seguiu um percurso estritamente linear de escrita. Embora algumas ações tenham seguido uma ordem, houve retornos, revisões e releituras, assim como mudanças entre as cenas previamente selecionadas, de acordo com o rumo que a discussão tomava, trazendo à tona alguns aspectos mais relevantes para reflexão.

Outro ponto importante para ser destacado diz respeito à direcionar um olhar atento ao discurso produzido na narrativa seriada, considerando as imagens de resistência, que se buscam produzir, mas reconhecendo as imagens de reprodução que permanecem como naturalizadas.

Embora olhar a *subjetividade zumbi* não tenha sido uma das lentes preferencialmente utilizadas durante as análises, não se puderam ignorar as narrativas de vida e morte que perpassam a série, uma vez que compõem as imagens de reprodução e/ou resistências vinculadas à questão das relações de poder. A analítica do discurso se impõe para que sejam observados os pontos de mudança e permanência existentes. Assim, foram identificadas proposições curriculares produzidas pela narrativa de “Anne com um E”, de forma que “(...) se de início nos deparamos precisamente com aqueles artefatos que pareciam dialogar mais

fortemente com a resistência, era urgente procurar as relações de poder ali instauradas” (Gurgel; Maknamara, 2023, p. 4).

Dessa forma, o percurso metodológico desta pesquisa passa pela produção de dados de pesquisa, com a produção dos frames para análise, e segue pela análise do discurso e das relações de poder que permeiam a série, identificando proposições curriculares presentes na narrativa seriada da personagem Anne relacionadas aos conceitos de gênero, sexualidade e racialidade.

3 “EU SEREI A HEROÍNA DA MINHA PRÓPRIA HISTÓRIA”⁴

Anne sempre foi uma menina de gênio forte. Na série, Anne foi punida de forma direta e indireta por sua personalidade questionadora e impetuosa, seja pelos adultos de sua convivência ou pelos colegas de sua idade. Um dos principais pontos questionados repetidamente pela protagonista é um que a afeta diretamente a ela: as questões de gênero. Desde o início de sua história, quando é adotada pelos irmãos Cuthberth, Anne já questiona o porquê de ser preterida a um menino, como se fosse incapaz de cumprir as funções “masculinas”.

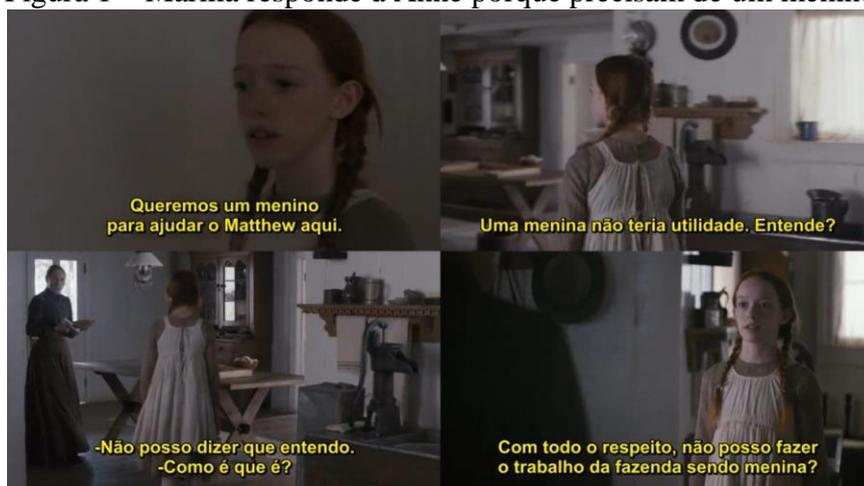
Nos anos que se seguem, acompanhamos Anne crescendo e, junto com ela, sua frustração com as injustiças que presencia e sofre. Com o tempo a personagem se envolve em embates e vivências que deflagram essas injustiças, algumas das quais analisamos neste capítulo, com foco na discussão de gênero.

3.1 SOBRE CONSTRUÇÃO DE GÊNERO

Uma das principais características de Anne é sua imaginação, além do seu cabelo ruivo, é claro. Diversas foram as vezes que Anne foi punida ou julgada por falar demais, já que, como menina, ela não devia falar, negar ou opinar; algo impossível para a jovem protagonista. Logo no primeiro episódio da série, ao chegar a Green Gables, Anne busca entender porque os irmãos Cuthbert não podem ficar com ela. Marilla diz para Anne que precisam de um menino que faça o trabalho na fazenda, então uma menina não teria utilidade. Anne afirma não entender e, após a cena destacada na imagem a seguir (na qual questiona à Marilla sobre por que não poderia fazer o trabalho na fazenda sendo uma menina) afirma que é forte e capaz de fazer o trabalho na fazenda, ainda questionando se a Srta. Cuthbert se considera “frágil ou incapaz”, uma vez que ela não se considera. Marilla apenas afirma que não é assim que as coisas funcionam, e para Anne tirar “essas tolices da cabeça”.

⁴ Fala dita por Anne no episódio seis da primeira temporada, após uma conversa com Josephine Barry sobre suas possibilidades para o futuro.

Figura 1 – Marilla responde à Anne porque precisam de um menino



Fonte: Recorte do episódio um da primeira temporada de Anne com um E.

Algumas cenas adiante, durante o café-da-manhã, Marilla repreende Anne por ser “uma menina que fala demais”, e aqui há um destaque para a dublagem, pois na legenda foi traduzido apenas para “você fala demais”. Em ambas as versões há a repreensão da personagem por falar demais, que não era a primeira e nem seria a última. Posteriormente Anne foi repreendida pelo professor, pelo pastor, por outros adultos e até pela nova professora, desta vez por “focar”⁵.

Essas repreensões buscavam fazer com que Anne performasse, de maneira ideal, o que seria ser uma mulher, ou uma menina educada que se formaria uma mulher ideal. Por meio da punição e recompensa, houve um processo de construção social de gênero que permeia a personagem, moldando seus comportamentos para se adequarem ao perfil ideal e esperado. Por meio de processos culturais a personagem passa a performar características que, com o tempo, são internalizadas e naturalizadas por ela, mesmo que com alguns “deslizes”⁶. Nas palavras de Louro (2008, p. 18)

A construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas, insinua-se nas mais distintas situações, é empreendida de modo explícito ou dissimulado por um conjunto inesgotável de instâncias sociais e culturais. É um processo minucioso, sutil, sempre inacabado.

⁵ Na cena em questão, Anne tem o objetivo de impressionar a professora e atualizá-la sobre quem são seus colegas de turma, comportamento ingênuo da personagem, mas compreendido como fofoca pela professora, que pede a personagem para fazer um trabalho escrito sobre os perigos da fofoca e a importância da empatia.

⁶ Anne ainda era bastante teimosa e não aceitava ideias e opiniões tão facilmente como era esperado que aceitasse. Um grande caso foi quando publicou uma matéria sozinha no jornal, que será explorado mais a fundo ainda neste capítulo.

Essa natureza inacabada da construção social do gênero se mostra constantemente na trajetória dos personagens jovens na série, principalmente as personagens femininas. Vemos de forma marcante quando, no quarto episódio da segunda temporada, a Senhora Barry diz à Diana, na época com 14 (quatorze) ou 15 (quinze) anos, que ela deverá aprender a ser uma dama (visando o futuro da filha na Escola de Etiqueta em Paris). Pouco tempo depois, vemos Anne e Diana lendo alguns trechos do livro sobre como deve se portar uma dama, ambas demonstrando estarem assustadas e preocupadas.

Figura 2 – Anne e Diana falam sobre o livro de etiqueta



Fonte: Recorte do episódio quatro da segunda temporada de Anne com um E.

A ideia da Sra. Barry de formar as filhas como damas, como senhoras da sociedade, significa para ela ensinar os bons modos necessários (as regras de etiqueta) que permitiriam que as meninas se encaixassem como mulheres, quando chegasse o momento. Em cenas anteriores, o Sr. Barry já falava sobre o casamento das meninas, em tom vexatório, com a certeza de que se casariam bem. Ao ensiná-las a serem damas, a Sra. Barry estava ensinando suas filhas, nada mais nada menos, a maneira de performarem uma mulher ideal. A mãe persiste na ideia de formar Diana e sua irmã Minnie May (que tem aproximadamente seis anos) como damas por mais algum tempo na narrativa da série, contudo acaba voltando atrás em determinado momento⁷ e permitindo que as meninas vivenciem suas infâncias, como a própria Diana destaca posteriormente ao falar com Anne, sobre estar livre para “ser uma menina” de novo.

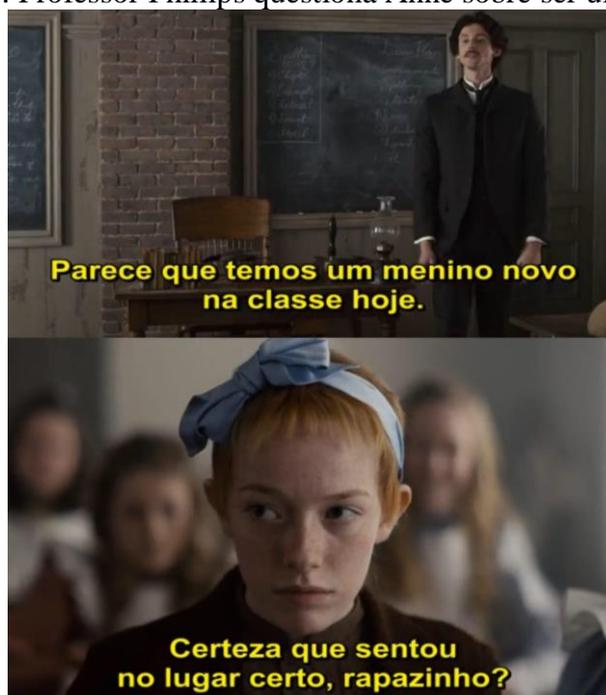
Com o decorrer da narrativa da série, as noções de gênero se fazem presentes não apenas na construção da semelhança, mas também da diferença entre feminino e masculino.

⁷ A reviravolta no pensamento da Sra. Barry surge quando ela percebe que o amadurecimento forçado fez com que as irmãs se afastassem, e que parte dessa necessidade de educar as meninas surgia da falta de comunicação entre ela e o Sr. Barry.

Na sala de aula de Anne vemos que, de forma “natural”, as meninas sentam-se de um lado da sala enquanto os meninos sentam de outro.

Essa separação se faz marcante em dois momentos, a partir de duas falas do professor Phillips: (1) quando ele diz à Cole Mackenzie para se sentar com as meninas por causa de suas “tendências femininas” e (2) quando ele questiona se Anne está sentada do lado certo quando ela aparece com os cabelos curtos. A primeira cena será explorada um pouco mais adiante, no capítulo sobre sexualidade, então seguiremos analisando a segunda.

Figura 3: Professor Phillips questiona Anne sobre ser um menino



Fonte: Recorte do episódio seis da segunda temporada de Anne com um E.

No sexto episódio da segunda temporada, Anne aparece na escola com os cabelos curtíssimos depois de uma tentativa de pintá-los de preto e, acidentalmente, o ruivo ter ficado verde. O professor, ao vê-la sentada em seu lugar costumeiro, faz uma piadinha sobre ter um novo aluno na sala, apenas a fim de constranger a menina. Vale ressaltar que Anne sempre foi muito atenta à sua aparência, de uma forma negativa. Em qualquer oportunidade a menina fala do *martírio de sua existência*, seus cabelos *vermelhos demais*. Contudo, Anne sempre se magoa quando a julgam por isso, algo que ocorre constantemente. Como exemplo pode-se destacar o primeiro encontro da protagonista com a Sra. Rachel Lynde, vizinha de Green Gables e famosa por sempre saber de tudo, para quem a menina gritou ofensas após a mulher ter feito referência às características físicas que eram consideradas negativas pela personagem (magra demais, sem graça, muitas sardas e cabelos vermelhos).

O conceito de gênero não apenas descreve as interações entre homens e mulheres, mas é uma categoria teórica referida a um conjunto de significados e símbolos construídos sobre a base da percepção da diferença sexual, os quais são utilizados na compreensão de todo o universo observado, incluindo as relações sociais e, as relações entre homens e mulheres (Carvalho, 2012, p. 404).

É facilmente observável como os significados atribuídos à aparência física afetam os personagens da série, tanto para com as meninas quanto para com os meninos, embora com pesos e implicações diferentes. A preocupação com o corpo e a aparência, que tanto afligia Anne, é algo comumente atribuído às mulheres. Embora a preocupação com o corpo seja algo de maior impacto em nosso tempo, a série mostra também uma Anne preocupada, com seu corpo magro demais, os cabelos ruivos e as sardas que não permitem que ela seja considerada bela para a sociedade local. São tantas as regras para se formar como uma dama aceitável para a sociedade, como desejava a Sra. Barry para suas filhas, que torna-se imprescindível que as mulheres estejam atentas à sua postura, seus corpos, suas roupas, seus cabelos e tudo mais.

“Especialistas” das mais diversas áreas dizem-nos o que vestir, como andar, o que comer (como e quando e quanto comer), o que fazer para conquistar (e para manter) um parceiro ou parceira amoroso/a, como se apresentar para conseguir um emprego (ou para ir a uma festa), como “ficar de bem com a vida”, como se mostrar sensual, como aparentar sucesso, como... ser (Louro, 2008, p.18-19).

É importante ressaltar que a performance de gênero não se reduz apenas ao gênero feminino. Há comportamentos esperados e desejados para os meninos e homens, que normalmente devem refletir numa postura imponente, forte, insensível e controladora. Quando, nessa perspectiva, há divergência dessas posturas, surge de maneira marcante a questão da existência da linearidade entre gênero e sexualidade (uma mulher que não é feminina o suficiente com certeza é lésbica, e o mesmo para o caso contrário, com homens *afeminados*).

E quantas vezes isso aparece em nosso cotidiano na escola? Os apelidos *Maria macho*, *Mariquinha*, *Vara pau*, *Rolha de poço*... Quantas vezes são criados apelidos maldosos com o intuito de ofender corpos que desviam do padrão físico e de comportamento ideal? Além disso, como na cena destacada da série em que o professor Phillips provoca Anne, muitas vezes há professoras e professores que reforçam estereótipos e/ou possibilitam que essas atitudes permaneçam em sala de aula.

De uma forma geral, existem mecanismos dentro dos espaços educacionais que cumprem a função de generificar os corpos, construir lógicas de reprodução das assimetrias entre homens e mulheres. Esse processo é tão forte e naturalizado, visto como algo normal no cotidiano escolar, e cada pessoa que, de alguma forma, não cumpre a norma estabelecida para seu gênero, pode vir a ser punida (Nogueira; Santos, 2021, p. 15).

A forma como se constroem as relações de gênero na série exemplificam a noção de currículo como um artefato cultural que divulga saberes e modos de ser, a fim de produzir sujeitos de determinado tipo. Segundo Tomaz Tadeu da Silva (2013, p. 97) “o currículo é, entre outras coisas, um artefato de gênero: um artefato que, ao mesmo tempo, corporifica e produz relações de gênero”. Nos episódios, nas vivências dos personagens, pode-se vislumbrar um currículo que permeiam as interações, criando e moldando os sujeitos, mobilizando relações de poder no cotidiano das interações na escola e, claro, fora dela também.

Um tópico interessante a ser destacado da série é a presença do Circulo de Costura das Mães Progressistas (CCMP). Esse círculo é composto por algumas mães de meninas da comunidade, mas sem ignorar o recorte de classe social, uma vez que envolve apenas algumas famílias de classe média e alta. Na cena em que se apresentam, as senhoras Andrews e Pye falam que elas se unem para discutir o futuro educacional de suas filhas, mas também tomam chá e bordam, “claro”.

Figura 4: O Círculo de Costura das Mães Progressistas se apresentam para Marilla.



Fonte: Recorte do episódio três da primeira temporada de Anne com um E.

O CCMP aparece em diversos outros momentos da série, em que discutem e se apresentam como progressistas, como inspiradas pelo movimento feminista, mas ao mesmo tempo julgando outras personagens por seus posicionamentos e ideais, por serem “progressistas demais”, como Anne e a Srt^a Stacy. A menção ao grupo se faz relevante

quando se considera que, mesmo em um espaço em que a mudança é bem-vinda, o que difere um pouco demais da norma continua sendo julgado e punido.

3.2 A CULTURA DO ESTUPRO - "MULHERES COM REPUTAÇÃO NÃO TEM ESCOLHAS⁸"

“Nós somos punidas duas vezes – uma vez com a violência, que somos obrigadas a suportar, e, de novo, com o silêncio que somos obrigadas a manter. Não somos culpadas simplesmente porque nos encontramos em situações em que os homens têm a oportunidade de se aproveitar de nós. O fato é que qualquer pessoa pode se aproveitar das mulheres em qualquer lugar. E nunca é nossa culpa”

- Anne Shirley-Cuthbert

O trecho destacado acima é de um artigo para o jornal da escola em que Anne fala sobre como os homens se comportam de forma irresponsável e saem impunes, e como se espera que as mulheres não reclamem, para manter a honra. O contexto de produção do artigo acontece no sexto episódio da terceira temporada, em que há um desenrolar de acontecimentos com uma das personagens que permeiam situações de assédio e vexação pública.

Josie Pye, uma jovem com a mesma faixa-etária de Anne (16 anos), é convidada por seu pretendente, Billy Andrews, para fora do salão da festa da comunidade. Ao saírem, Billy a beija e, quando Josie resolve voltar, ele a conduz até a parede e a beija novamente, tocando-a. A menina se desvencilha dele e volta ao salão, abalada com a situação, enquanto o menino diz: “Achou que eu queria vir aqui para conversar?”. Quando Billy volta ao salão, vemos ele comentando algo com o colega ao lado, e quando a cena se aproxima ouvimos ele dizer: “Ela não aguentou esperar até o casamento”. No decorrer das próximas cenas, vemos a fofoca se espalhar entre os outros jovens da festa, e ouvimos sussurros sobre eles terem tido “intimidades”. Anne é a primeira a perceber e reagir, vendo Josie assustada e Billy convencido, indo confrontá-lo. Billy se defende falando que Anne não sabe do que está falando, e que Josie “se arrependeu de não ter decência”.

A cena descrita no parágrafo anterior gera repercussões por mais alguns episódios na narrativa da série, em que vemos Josie Pye sendo culpabilizada, sua dor sendo menosprezada

⁸ Fala da mãe de Josie Pye para a jovem de 16 anos, após a menina ter sido assediada e a comunidade julgá-la.

e sua “reputação” sendo degradada por seus pares (colegas, meninos e meninas, de turma), por sua família e pela comunidade. Enquanto vemos um movimento do pai da menina de “resolver” a situação (buscando um acordo de casamento), o Sr. Andrews fala para Billy que buscarão em Charlottetown uma mulher mais compatível com seus interesses. A única da família Andrews que se pronuncia sobre a situação é Prissy, lembrando quando também foi perseguida por boatos e comentários.

As repercussões desse caso também se direcionaram à Anne que, num ato de revolta, escreveu para o jornal da escola o artigo intitulado “O que é justo?”⁹, citado no início deste tópico. A personagem denuncia que os agressores costumam ser protegidos enquanto a vítima é culpada por situações de assédio, enquanto as vítimas são culpabilizadas.

Essa lógica denunciada por Anne, presente na narrativa de Josie Pye, faz parte do que se chama de *cultura do estupro*. Há, em nossa sociedade, uma racionalidade que permite e possibilita o assédio e abuso de certos corpos, corpos esses que se veem acuados para denunciar as situações de abuso, por saberem que serão culpabilizados. Aquele clássico exemplo, que ainda pode-se ser facilmente observado, quando uma mulher é estuprada e dizem que a culpa é dela, por estar na rua *tão tarde, desacompanhada*, ou com *roupas curtas*, afinal, “ela tava pedindo, né?”.

Parte da nossa cultura autoriza os homens a violarem os corpos de mulheres, e até mesmo de outros homens, com base na premissa de uma pretensa virilidade que supostamente deveria ser saciada por direito. Como se a masculinidade hegemônica, aquela que autoriza os comportamentos violadores, fosse algo inato e que seria responsabilidade da mulher se precaver das investidas masculinas. (Sales; Silva, 2021, p. 24).

Podemos observar aspectos dessa cultura em todos os espaços da sociedade, às vezes de forma explícita, e outras vezes mascarada, mas costuma sempre estar presente; não por ser incentivado diretamente, mas por ser vinculado à estrutura patriarcal da sociedade. É por isso que essa é também uma realidade presente na escola. Na série, por exemplo, vemos logo nos primeiros episódios (o terceiro da primeira temporada) Anne sendo punida na escola após reagir às investidas de Gilbert, seu colega de turma.

Após ser alertada pelas suas colegas de que não poderia se aproximar de Gilbert, porque o personagem era a paixão de uma das meninas, Anne começa a ignorar o personagem, que fica cada vez mais insistente e curioso, mesmo após a protagonista dizer que

⁹ Nos anexos, há uma cópia feita por uma editora (que produziu algumas edições dos livros com a história original da personagem) do artigo produzido por Anne na série.

não pode falar com ele. Numa tentativa de chamar a atenção de Anne, Gilbert joga papéis em sua mesa e depois deixa uma maçã ao lado da lousa individual da menina. Quando a personagem continua o ignorando, ele puxa seu cabelo e chama de “Ruivinha”. Numa reação rápida, Anne acerta sua lousa na cabeça de Gilbert, gritando que não ia falar com ele. O professor, ao ver a cena, decide punir a menina, dizendo não tolerar atos de violência e, mesmo quando Gilbert diz ter sido o culpado, o professor fala que não é desculpa, culpabilizando-a pela reação.

Na cena, pode-se observar alguns comportamentos que se encaixam nessa lógica, da cultura do estupro. Muito além da violação física, essa cultura compreende comportamentos como o de Gilbert (de não respeitar a negativa de Anne) e outros, como parte desse movimento que autoriza essa violação de corpos vulneráveis. E, seja por meio de normas e regras escritas¹⁰ ou por conteúdos presentes no currículo oculto, as lógicas que constituem a cultura do estupro apresentam-se nas interações do cotidiano escolar.

Sales e Silva (2021, p 21) também abordam outra forma de violação de corpos femininos em que as vítimas são expostas por meio de divulgação de fotos e vídeos íntimos. Embora seja considerado crime, isso ainda permanece acontecendo, como “[...] tentativa de violação moral das vítimas”. Ao expor a vítima, ela torna-se culpada e responsável pela sua situação de exposição. Assim como aconteceu com Josie Pye na série, há um movimento de condenação moral pública da pessoa exposta.

Outro caso ocorrido na série é no quinto episódio da segunda temporada da série, no qual alguns meninos da turma levantam as saias de Anne e Tillie enquanto ambas estão debruçadas ao leito do riacho para colocar o leite, um hábito rotineiro para mantê-lo fresco. Quando Anne reage e grita com os meninos, Diana diz para ela não se importar, porque “são só meninos sendo meninos”.

¹⁰ Como exemplo as regras de vestimenta escolar que definem o tamanho das bermudas femininas, sendo justificadas no senso comum pela ideia de não “atiçar” os meninos com roupas curtas demais.

Figura 5: Os meninos levantam as saias de Anne e Tillie.



Fonte: Recorte do episódio cinco da segunda temporada de Anne com um E.

Um destaque que pode ser feito na cena em questão é para a dublagem. Na legenda a fala dos meninos é traduzida para “Calções!” e “Calcinhas!”, entretanto na dublagem as falas dos meninos ficam “Gorda!” e “Magrela!”, se referindo à Tillie e Anne, respectivamente. A dublagem salienta ainda mais a lógica de controle e observação dos corpos femininos: nenhuma das meninas se encaixa no modelo ideal de mulher/jovem, e conseqüentemente podem ser perseguidas e/ou menosprezadas, de diferentes maneiras.

Além disso, a fala de Diana (“Não deve ligar, Anne. São meninos sendo meninos”) ressalta a questão de permissividade para os indivíduos masculinos, “(...) com base na premissa de uma pretensa virilidade que supostamente deveria ser saciada por direito” (Sales; Silva, 2021, p. 24). É partindo dessa reflexão que pode ser destacado o questionamento de Tomás Tadeu da Silva (2013, p. 95) sobre a masculinidade.

De forma geral, a pergunta é: como se forma a masculinidade, como se faz do homem um homem? De forma mais importante, pergunta-se: como a formação da masculinidade está ligada à posição privilegiada de poder que os homens detém na sociedade? Ou ainda: como certas características sociais, que podem ser vistas como indesejáveis do ponto de vista de uma sociedade justa e igualitária, como a violência e os impulsos de domínio e controle, estão ligados à formação da masculinidade?

A vinculação entre a construção do que é ser masculino com ser violento é tão forte que, como se mostra na narrativa da série, há uma naturalização cultural, principalmente quando essa violência é direcionada aos corpos vulneráveis ou desviantes. No próximo capítulo (no qual será abordada a discussão sobre sexualidade) será mais uma vez retomada esse vínculo do masculino com a violência, mas considerando a punição do espelhamento do comportamento desviante do indivíduo no outro.

3.3 O JURAMENTO DAS MENINAS, A FUGA DO CASAMENTO, A TIA JOSEPHINE E NOVAS POSSIBILIDADES DE SER MULHER

"Nós mulheres, poderosas e sagradas, declaramos nesta noite abençoada, que nosso corpo celestial pertence somente a nós, iremos escolher a quem amar e em quem iremos confiar, iremos caminhar pela terra com graça e respeito, iremos sempre nos orgulhar do nosso grande intelecto, iremos honrar nossas emoções para que nossos espíritos se elevem, e se qualquer homem nos menosprezar, nos o expulsaremos na hora. Nossos espíritos são inquebráveis, nossa imaginação pode voar, venha conosco deusa, para nos abençoar!"

- Juramento realizado pelas meninas no 5º episódio da 3ª temporada.

O juramento das meninas no quinto episódio da terceira temporada, declamado pelas jovens personagens de 16 (dezesesseis) anos, numa noite à luz de uma fogueira, foi um grande momento da série. Numa referência ao festival Beltane¹¹, como afirma Anne ao sugerir a ideia, as meninas dançam e brincam ao redor da fogueira, até que Ruby Gillis se afasta emocionada, e quando as meninas questionam, ela apenas diz “Como eu amo ser uma mulher!”¹². Esse momento surgiu em culminância de alguns acontecimentos que fizeram as meninas questionarem o que significava serem mulheres adultas.

No episódio, os jovens aprendem uma dança para o baile da comunidade, e Ruby fica assustada, com medo de ter engravidado, por ter tido contato físico com um menino. As outras meninas ficam preocupadas também depois de dançarem, até que a professora Stacy explica para as meninas que há alguns passos para que haja concepção, entre eles cortejo e casamento, mas não fala nada mais para as jovens. Pouco depois, quando retornam para casa, Charlie Sloane pretende cortejar Anne, e diz à menina que se preocupa com ela, porque ela pensa e sente demais, e “uma mente ativa demais deixa as mulheres estéreis”. Quando Anne compartilha a história com as amigas, essa fala deixa todas as meninas ansiosas e ainda mais preocupadas e, como uma forma de recuperarem a ordem e controle, Anne sugere o Beltane.

A cena das meninas dançando ao redor da fogueira se assemelha a uma cena da primeira temporada, quando Prissy Andrews foge de seu casamento. Prissy é a mais velha dos irmãos Andrews, e também uma das alunas mais velhas da turma de Anne. Durante as aulas,

¹¹ Festival de origem celta que celebra a fertilidade e a primavera, com fogueiras para festejar.

¹² A frase original em inglês (“*How I love being a woman*”) se tornou uma trend nas redes sociais TikTok e Instagram, com imagens e referências à coisas ligadas à feminilidade.

vemos o professor Phillips flertando com a jovem, que acaba se apaixonando. Com o decorrer dos episódios, o casamento é planejado e vemos Phillips dizendo à jovem que não deseja que ela estude logo após o casamento e que ela deve se dedicar à nova vida de esposa, contrariando o desejo da personagem de ir para universidade (que era também o desejo de sua mãe, como integrante da CCMP). No dia de seu casamento, Prissy foge da igreja, com as demais meninas indo atrás dela e, após correr certa distância, a noiva para e ri, fazendo com que todas riam com ela, transmitindo um sentimento de alívio e liberdade.

Em ambas as cenas, do Beltane e da fuga do casamento, vemos nas personagens o anseio e a conquista por liberdade e controle de seus próprios corpos e da própria vida. Há diversas outras cenas em que há essa luta das meninas/mulheres por sua liberdade para viver a vida que anseiam, como exemplo Diana que discute com seus pais, pois deseja ir à universidade (o Sr. Barry chega a dizer à personagem que depois que ela se casar bem ela pode negociar com o marido os caprichos que tiver vontade).

A professora Muriel Stacy, que chega em Avonlea após a saída do professor Phillips, no nono episódio da segunda temporada, é um momento marcante para alguns personagens, incluindo para a protagonista. Em sua primeira aparição, a professora está andando em uma bicicleta motorizada, e usando calças também, o que causa estranheza para Marilla e encantamento para Anne, que a veem na estrada.

Com a saída brusca do professor Phillips, após o fim de seu noivado, a CCMP conseguiu com muito esforço trazer uma mulher para ser professora em Avonlea. Contudo, apesar de ser um grupo de Mães Progressistas, a Srt^a Stacy foi marcada como progressista demais, e a orientaram para que não desperdiçasse a oportunidade, e fosse “conservadora, virtuosa e contida na frente das crianças, para ser considerada adequada para Avonlea”, como afirmou Rachel Lynde.

O início da vida da professora Stacy em Avonlea é fortemente marcado por uma luta para permanecer. Após várias adversidades, e uma intervenção por parte de seus alunos, sua presença passou a ser aceita e valorizada, embora não completamente aprovada, por alguns sujeitos da comunidade. Contudo, a professora marcou momentos de mudança para os jovens e adultos, tornando-se também uma referência para Anne e outras jovens, que decidiram seguir carreiras como professoras.

Outra personagem marcante na série é a Tia Josephine, que aparecerá de forma mais marcante no capítulo sobre sexualidade. Na série, a Srt^a Josephine Barry aparece como a tia-avó rabugenta de Diana, que nunca se casou e mora com sua melhor amiga. Quando aparece,

a Srt^a Barry se apresenta com arrogância, sem interesse nas jovens ou em algo além. Contudo, com o decorrer da série, compreendemos um pouco mais sobre a natureza da sua existência.

Anne se aproxima de Josephine por achar sua vida incrível. Como acredita que não se casará, a protagonista se encanta pela possibilidade de viver uma vida livre, vivendo com sua melhor amiga, sem compreender que Josephine e Gertrudes (sua companheira) são um casal. Contudo, em uma conversa com a Srt^a Barry, Anne diz que sonha em ser noiva um dia, embora não queira ser esposa, e Josephine aconselha que Anne construa uma carreira, porque, caso queira, pode comprar e vestir quando quiser um vestido de noiva.

Figura 6: Josephine Barry aconselha Anne



Fonte: Recorte do episódio seis da segunda temporada de Anne com um E.

Na cena que se segue, Anne aparece ansiosa e animada, pensando nas novas possibilidades que poderia viver, como se seu mundo se expandisse. A perspectiva que Anne tinha sobre sua existência e sobre a vida que poderia ter se baseava nas perspectivas que foram apresentadas à ela. Pode-se relacionar com o pensamento de Marília Carvalho (2012, p. 403) quando afirma que o gênero é a lente pela qual vemos o mundo e compreendemos os corpos e as sexualidades, como apresentado em outra parte do texto. A partir do que vemos, da lente que usamos, enxergamos o que está ao nosso alcance. Anne, quando lhe foi apresentada outra lente, pôde observar e reconhecer outras possibilidades, outras formas de ver o mundo e existir nele.

4 NOVAS POSSIBILIDADES DE SER, DE VIVER

*Dentro de mim
Uma reza uma certeza
Um canto-correnteza
Que me leva a ti
A te explicar que a dor
Talvez venha nos visitar*

*E se assim for
Eu hei de ensinar
Por todos os cantos
Há um canto escondido
Querendo explodir
Querendo gritar
Coração querendo ser ouvido*

*Deixa ser
Deixa nascer
Deixa a roda girar (seja por amor)
Na alegria
Na tristeza
Vem comigo ser meu par (seja como for)*

Música “Deixa ser” – Teatro Mágico

A ideia da beleza oculta na dor, que resiste a ela e às diferentes intempéries do caminho, está presente na canção do grupo O Teatro Mágico. Como uma música de um grupo musical que brinca com as artes e com as palavras, a letra traz referência a uma energia interna, talvez total ou parcialmente oculta, que mesmo rodeada pela dor, insiste em gritar, *explodir* de um *coração querendo ser ouvido*. Como veremos no decorrer deste capítulo, há uma semelhança entre essa busca de um coração por ser livre e as narrativas presentes em Anne com um E.

Embora a série Anne com um E seja ambientada no final do século XIX, a sua produção se iniciou em 2019, o que possibilitou que algumas discussões pudessem ser incluídas na narrativa. Como adaptação de um livro, a série modificou algumas características da obra original publicada em 1908. Entre essas modificações, uma de grande impacto foi a inclusão de conteúdos que envolvem a sexualidade, principalmente com a criação do personagem Cole Mackenzie. Cole não é o único personagem que se relaciona com as discussões de sexualidade, mas, como amigo próximo de Anne e também seu colega de classe, é quem temos mais aproximação ao assistir a série.

Dentro e fora da escola de Avonlea, seja entre os jovens ou entre adultos, a questão da sexualidade envolve os personagens. Além de Cole, podemos destacar também na narrativa a presença de Tia Josephine, que é tia-avó de Diana. Josephine Barry aparece ainda na primeira temporada, e começamos a perceber indicações de que ela e sua companheira de longa data, a Querida Gertrude, são um casal. Contudo, a perspectiva de Josephine fica apenas subentendida até a segunda temporada, que é quando sua história e seu estilo de vida são um pouco mais explorados e começamos a entendê-la com mais profundidade.

4.1 A EXCLUSÃO E PERSEGUIÇÃO

Cole Mackenzie é um personagem que aparece pela primeira vez no segundo episódio da segunda temporada. Nesta aparição, o personagem está sentado ao lado da escola desenhando em seu caderno quando um de seus colegas de sala, Billy Andrews, chama sua atenção gritando por “maricas!”, para que Cole jogue de volta a bola que ia em sua direção. Esse momento já expõe parte de como será a trajetória que o menino percorrerá no decorrer dos episódios.

Sendo marcado logo de início como sujeito estranho no conjunto, Cole segue um caminho permeado por exclusão e perseguição. Ao não se enquadrar no comportamento esperado e desejado, o ideal, o personagem se destaca como diferente e se torna marcado por essa diferença. Sobre isso, diz Louro (2008, p. 22)

A diferença não pré-existe nos corpos dos indivíduos para ser simplesmente reconhecida; em vez disso, ela é atribuída a um sujeito (ou a um corpo, uma prática, ou seja lá o que for) quando relacionamos esse sujeito (ou esse corpo ou essa prática) a um outro que é tomado como referência [...] A posição “normal” é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem.

Uma cena destacada no tópico anterior, em que Anne e Diana se mostram incrédulas com o livro de regras de etiqueta que Diana estava sendo obrigada a aprender para ser uma dama, ocorre no quarto episódio da segunda temporada da série. Nos frames seguintes, Cole interrompe as meninas para cumprir uma tarefa e, quando entra na sala em que as meninas estão, Anne questiona se há um livro que ensine os meninos a serem homens, ao que ele responde que, se existisse, não o ajudaria.

Figura 7 – Anne pergunta a Cole sobre um livro de etiqueta masculina



Fonte: Recorte do episódio quatro da segunda temporada de Anne com um E.

Cole se reconhece como diferente dos demais, como se não se encaixasse. Embora só posteriormente fale sobre sua sexualidade, desde que aparece na narrativa o personagem se sente distanciado dos demais, principalmente quanto às normas de gênero. Na cena destacada acima se pode observar que o personagem se reconhece como tão diferente que nem mesmo um livro com regras sobre como se tornar “homem” poderia ajuda-lo. A questão da linearidade Sexo-Gênero-Sexualidade pode ser explorada a partir dessa passagem da série.

A filósofa Judith Butler também nos ensina que, culturalmente, temos uma espécie de linearidade entre sexo, gênero e sexualidade. Dentro dessa normatividade, uma pessoa que nasce com um pênis deve se comportar como masculino e desejar sexualmente uma mulher (Sales; Silva, 2021, p. 29).

Em complemento, é interessante ressaltar o afirmado por Guacira Louro (2009):

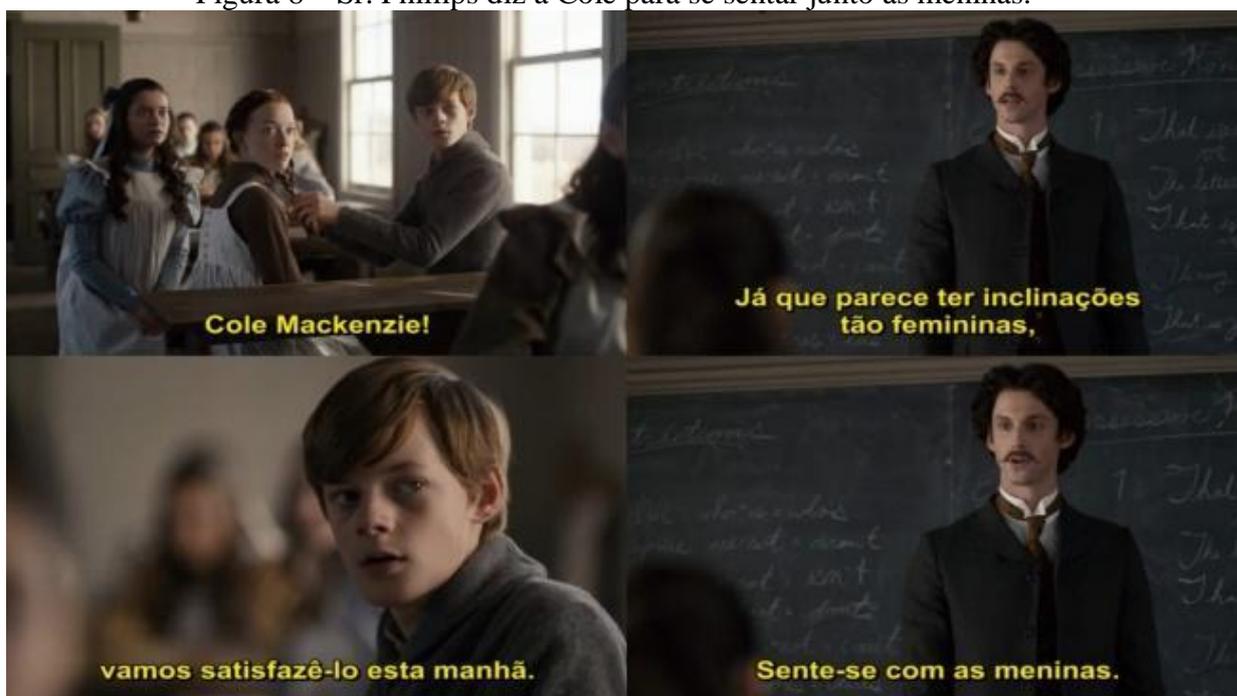
Outra idéia sugestiva é a de que há provavelmente especiais intersecções entre heterossexualidade e gênero. Temos de reconhecer que sexualidade e gênero estão profundamente articulados, talvez mesmo, muito freqüentemente, se mostrem confundidos. Experimentações empreendidas no “território” da sexualidade acabam por ter efeitos no âmbito do gênero. Basta lembrar o quanto é comum atribuir a um homem homossexual a qualificação de “mulherzinha” ou supor que uma mulher lésbica seja uma mulher-macho. A transgressão da norma heterossexual não afeta apenas a identidade sexual do sujeito, mas é muitas vezes representada como uma “perda” do seu gênero “original” (Louro, 2009, p. 91).

Quando consideramos o gênero como construção social, essa noção de que ele se relaciona com a sexualidade e com a homofobia se torna mais clara. Quando, por exemplo, se aprende a “ser homem”, o sujeito também aprende e internaliza que deve se relacionar com mulheres e que se sair deste padrão deve haver punição (seja para ele ou para os outros). Na

série, vemos que Cole compreende isso, principalmente quando diz, em subentendido, que ele sabe como *ser homem* e não precisaria de um livro para reconhecer que está *sendo errado*.

No quinto episódio da segunda temporada Anne vai para a escola com algumas fitas amarradas em suas tranças e Cole sugere que pode refazer o penteado, para ajustá-lo. Enquanto o menino faz um novo penteado em Anne, os colegas começam a fazer piadas e o professor da turma, Sr. Phillips, diz que Cole deve se sentar com as meninas, “já que parece ter inclinações tão femininas”. Vale ressaltar que o lado direito da sala era direcionado para as meninas enquanto os meninos ficavam no lado esquerdo.

Figura 8 – Sr. Phillips diz a Cole para se sentar junto às meninas.



Fonte: Recorte do episódio cinco da segunda temporada de Anne com um E.

A condição de diferente, tão marcada em Cole Mackenzie e que o afasta dos demais meninos de sua turma e idade, é uma condição construída a partir do padrão de gênero e sexualidade estabelecido cultural e socialmente como “normal”. Sendo colocado pelo professor para sentar com as meninas, mais uma vez o personagem é destacado como estranho, como divergente da norma. Para Louro (2008, p. 21):

Há que perceber os modos como se constrói e se reconstrói a posição da normalidade e a posição da diferença, porque, afinal, é disso que se trata. Em outras palavras, é preciso saber quem é reconhecido como sujeito normal, adequado, sadio e quem se diferencia desse sujeito.

Guacira Louro (2008), ao pensar pedagogias contemporâneas para se tratar gênero e sexualidade, destaca a importância de um olhar atento às questões do que se evidencia como *diferente*. Segundo a autora, a diferença é um atributo que só faz sentido dentro de uma relação, ou seja, na comparação. Dessa forma, há um sujeito que é tomado como padrão, como ideal a ser seguido, classificado como *normal*. “A posição ‘normal’ é, de algum modo, onipresente, sempre presumida, e isso a torna, paradoxalmente, invisível. Não é preciso mencioná-la. Marcadas serão as identidades que dela diferirem.” (Louro, 2008, p. 22).

O artigo de Louro é bastante pedagógico, como é indicado pelo próprio título, quanto às formas de reconhecer e explorar as relações de gênero e sexualidade em nossa cultura. Pouco após as citações destacadas anteriormente, a autora ainda ressalta que “A diferença é ‘ensinada’” (Idem). A palavra *ensinada* aparece sinalizada entre aspas porque, embora aprendamos a reconhecer a diferença, não há um currículo direcionado explicitamente a esse ensino. É aqui que mais uma vez pode-se observar a presença da noção do currículo oculto abordada por Tomaz Tadeu da Silva (2015).

O destaque a diferença é impactado também pelas relações de poder, assim como as impacta. “São as relações de poder que fazem com que a “diferença” adquira um sinal, que o “diferente” seja avaliado negativamente relativamente ao “não diferente”” (Silva, 2015, p. 87), ou seja, a partir das relações de poder, a diferença é significada a partir de variados graus de importância para a experiência do sujeito. Seja na escola, na família, na rua ou em qualquer outro espaço, a marca da diferença interligada às relações de poder designa quem pode ou não se sentir seguro, protegido ou necessário.

Em Anne com um E vemos que essas relações de poder são traduzidas em cenas, principalmente, com o professor Phillips. Essa relação será um pouco mais explorada no próximo subtópico, mas é importante trazer aqui o momento em que Cole afirma para Anne que ele sempre é castigado pelo professor apenas porque é “Diferente”. A cena abaixo é a sequência da última cena apresentada, na qual o professor diz que Cole deve se sentar com as meninas.

Figura 9 – Cole desabafa com Anne sobre sempre ser castigado pelo professor.



Fonte: Recorte do episódio cinco da segunda temporada de Anne com um E.

Outra cena que pode ser destacada para observar as relações de poder é do sexto episódio da segunda temporada, em que Billy Andrews decide mostrar “algo cômico” aos colegas ao derrubar Cole de uma escada, enquanto o menino pinta parte do cenário para uma pantomima de natal da turma. Com a queda, Cole fratura o braço, o que afeta suas futuras produções artísticas, uma vez que ele não consegue mais desenhar/pintar como antes da fratura.

Figura 10 – Billy Andrews derruba Cole Mackenzie da escada



Fonte: Recorte do episódio seis da segunda temporada de Anne com um E.

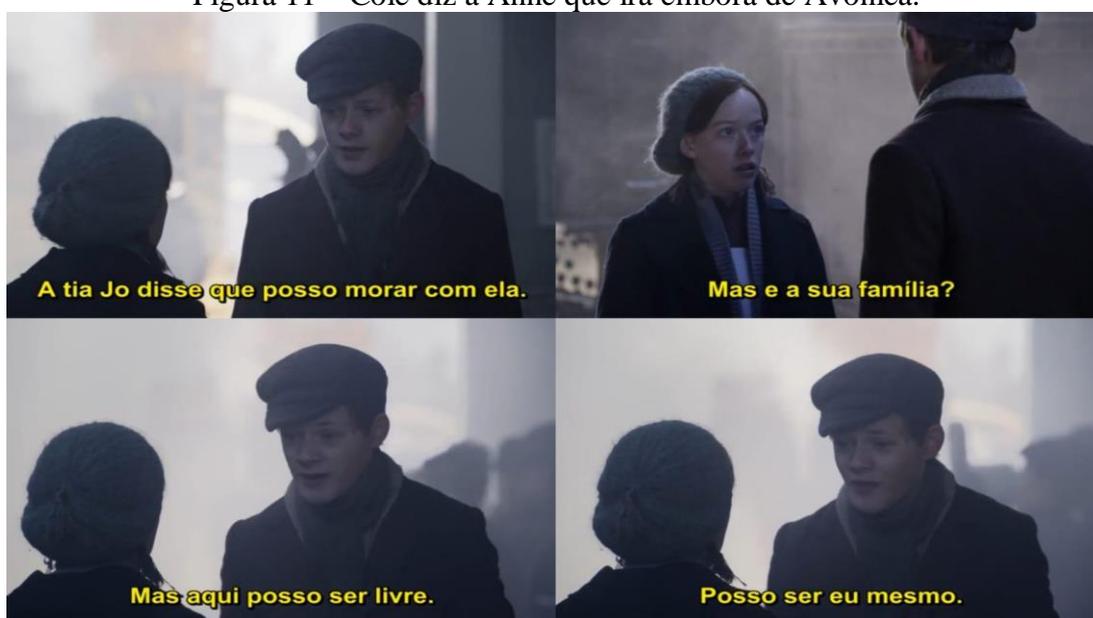
Depois dos frames da Figura 10, Billy se assusta ao ouvir os gritos de Cole, e diz que foi um acidente. Vale ressaltar que não vemos, no decorrer do episódio, nenhum pedido de retratação por parte de Billy ou sua família. Essa é uma também pode ser destacada como uma demonstração marcante das relações de poder, uma vez que alguns sujeitos são autorizados a violentar outros sem que haja punição, autorizados a tudo.

Retomando mais uma vez Guacira Louro (2009, p. 90), ao falar sobre a homofobia nos ambientes escolares, a autora aborda a “(...) a produção e a reiteração compulsória da norma heterossexual” que se dá a partir do alinhamento entre sexo-gênero-sexualidade, de forma que, social e culturalmente, se supõe que todas as pessoas são heterossexuais, e assim o mundo se ajusta a essa população.

Os outros, que fogem à norma, poderão na melhor das hipóteses ser reeducados, reformados (se for adotada uma ótica de tolerância e complacência); ou serão relegados a um segundo plano (tendo de se contentar com recursos alternativos, restritivos, inferiores); quando não forem simplesmente excluídos, ignorados ou mesmo punidos. (Louro, 2009, p. 90).

Na série, o processo de perseguição a Cole faz com que o personagem busque a fuga como forma de proteção. De início, a fuga é da escola, que é o epicentro da violência em sua vida, posteriormente de Avonlea. No décimo episódio da segunda temporada Cole diz à Anne que irá morar com Josephine Barry como uma possibilidade de poder ser ele mesmo, após uma aventura dos jovens ao irem a Charlottetown para comprar lâmpadas.

Figura 11 – Cole diz a Anne que irá embora de Avonlea.



Fonte: Recorte do episódio dez da segunda temporada de Anne com um E.

Apesar da narrativa da série, de maneira explícita, tentar mostrar que Cole pode ser respeitado por algumas pessoas, ainda reforça a naturalização de que, como um indivíduo desviante da norma, Cole deverá ficar sozinho, ou ao menos à parte da sociedade geral, junto aos seus. Embora Anne e alguns colegas de classe o acolham, assim como a Tia Josephine, a sociedade o exclui e, para que ele possa ser ele mesmo, precisa abrir mão de tudo o que possui.

4.2 RECONHECIMENTO A SI MESMO NO OUTRO: TIA JO E PROFESSOR PHILLIPS

Cole é o principal personagem da série quando consideramos o debate de sexualidade, contudo, não é o único. No decorrer da narrativa vemos também mais dois personagens (que temos mais contato) homossexuais. Há a Tia Josephine Barry, tia-avó de Diana, que tem um casamento não convencional com sua companheira Gertrude. A Srt^a Barry é uma “solteirona” idosa que, para a sociedade geral, mora com sua amiga de longa data também “solteirona”. Na história, conhecemos Josephine primeiramente como uma senhora ranzinza, que logo após a morte de sua amiga passa algum tempo na casa de seu sobrinho em Avonlea, mas com o tempo, e sua aproximação de Anne, podemos observar outros aspectos de sua personalidade.

Um marco para a história da relação de Josephine com os jovens de Avonlea (Anne, Diana e Cole) é uma festa para qual a mais velha convida-os. A festa, que reúne diversos amigos do casal de mulheres, é um espaço de liberdade e diversidade. Cole e Anne se divertem conhecendo pessoas diferentes, artistas e intelectuais, e descobrindo novas possibilidades de viver, enquanto Diana se sente deslocada e receosa.

A cena destacada na Figura 12 mostra um brinde que uma amiga faz à Gertrude e Josephine no qual fala explicitamente delas como casal. Todos na festa brindam e riem, enquanto Diana aparenta choque, porque até aquele momento não havia entendido as duas como casadas.

Figura 12 – Brinde à *Gertie* e *Jo* na festa de Josephine Barry.



Fonte: Recorte do episódio sete da segunda temporada de *Anne com um E*.

Pouco após, ao fim da festa, vemos os jovens já no quarto e, enquanto conversam animados sobre a festa e as novas experiências, Diana expressa sua incompreensão, afirmando que é errado e que duas mulheres não poderiam ter filhos. Cole aponta para Diana que sua tia não fez uma *escolha*, que ela sentiu durante parte da vida que havia algo errado com ela até que conheceu alguém que mostrou que estava tudo bem.

Figura 13 – Cole fala sobre a experiência de Josephine para Diana.



Fonte: Recorte do episódio sete da segunda temporada de *Anne com um E*.

O personagem, que havia sempre se sentido diferente e havia sofrido com isso, encontra em Josephine uma referência positiva de uma vida que idealiza ter. No dia seguinte, ele fala para a Srt^a Barry que acha que é como ela, e a senhora o acolhe e oferece a ele

moradia, oferta que foi posteriormente aceita pelo menino resultando na cena do subtópico anterior. Em suas conversas, eles falam sobre possibilidades e vivências, se identificam um no outro. Anteriormente, no decorrer da festa, quando Josephine fala que havia encontrado alguém de quem não precisava esconder nada (Gertrude), Cole diz que isso parece com um milagre. Ele vê nela um vislumbre de um futuro possível.

Além de Josephine, Cole pôde contar também com Anne. Embora com poder limitado, pela idade e gênero, a protagonista sempre se fez presente em sua amizade com o jovem e, por sua personalidade destoante das demais, compartilhava com ele a experiência de *ser diferente* e, claro, marcada por essa diferença. Apesar de todos os momentos tensos e dolorosos, a personalidade de Anne sempre apresentou grande receptividade e respeito. Durante toda a narrativa vemos cenas nas quais a protagonista tranquiliza os personagens quando estão inseguros ou tensos¹³. Quando, no episódio oito da segunda temporada, Cole diz para Anne que é “contra a lei” ser como ele, a jovem apenas afirma que “a lei é errada”. Sobre a personagem e seu comportamento, Silva e Guimarães (2019, p. 121) afirmam que

Sua postura busca naturalizar, a vista dos telespectadores, as relações afetivas. A naturalidade que os debates são trazidos aparece como contraponto dos momentos de tensão. Essa postura sensível é notória em uma conversa com Marilla, depois de voltar de uma festa na casa de Gertrudes: “Acho que também aprendi algo sobre o amor. Não é igual pra todo mundo. Pode ter muitas formas diferentes. O que pode haver errado com uma vida se for vivida com quem você ama?” (ANNE, Temporada 2, Episódio 7).

Enquanto a relação de reconhecer a si no outro entre Cole e Josephine era positiva para ambos, a relação construída entre o jovem e o professor Phillips era intensamente negativa. Durante toda a narrativa, vemos um ódio do professor à Cole, sempre castigando-o e perseguindo, o que não passa despercebido pelo jovem personagem. No artigo “Anne *with an* e: história da educação em série”, Marcelo da Silva e Rafael Guimarães (2019) fazem uma análise do papel educativo da série. Ao abordarem a relação de Anne com seus amigos, os autores afirmam que

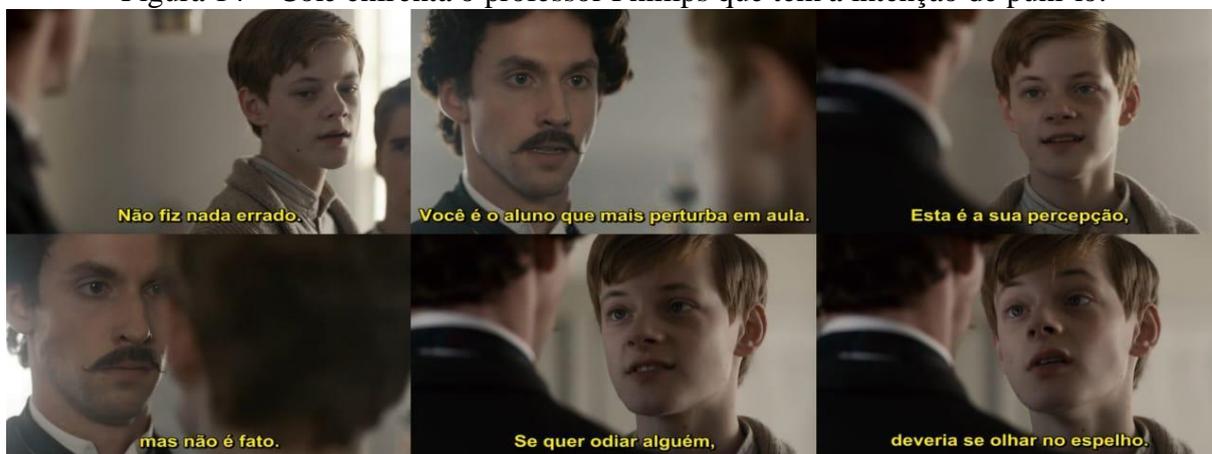
São três as personagens homossexuais. O professor Phillips, que não é explicitado, fica apenas uma ilação a partir dos acontecimentos; Cole, que se declara; e, Gertrudes¹⁴, tia da Diana (melhor amiga de Anne), uma senhora que viveu um casamento não convencional com uma mulher (Silva; Guimarães, 2019, p. 120).

¹³ No próximo subtópico será mostrada também a apresentação de Anne para Sebastian Lacroix, na qual a reação da personagem ao conhece-lo é leve e até cômica, enquanto os demais ficaram tensos ao conhece-lo.

¹⁴ Os autores fazem uma confusão entre a tia de Diana e sua conjugue, visto que a tia de Diana Barry é Josephine Barry e sua conjugue é que se chama Gertrudes.

No decorrer da narrativa pode-se observar alguns indicativos da sexualidade do professor Phillips, mas principalmente pela sua repreensão ao jovem Cole. Na última interação que há entre Cole e Phillips (pouco antes do professor ir embora após ser deixado no altar), o professor tem a intenção de punir fisicamente o jovem por uma janela que foi quebrada num contexto de perseguição de seus colegas. Por Cole afirmar que não poderia pagar a janela, o professor busca uma vara de madeira e pede que o menino abra a mão, o que ele se recusa, resultando no diálogo a seguir. Logo após, Cole sai da escola e não retorna mais na narrativa da série, até que começa a frequentar a escola de artes, já morando com Josephine.

Figura 14 – Cole enfrenta o professor Phillips que tem a intenção de puni-lo.



Fonte: Recorte do episódio oito da segunda temporada de Anne com um E.

Duas falas podem ser destacadas dessa cena. A primeira do professor, que afirma que o menino “é o aluno que mais perturba em aula”. Embora Billy Andrews tenha quebrado a janela, o professor culpa Cole por esse e outros fatos, demonstrando um desgosto para com o jovem. A segunda fala a ser destacada é de Cole falando que o professor “deveria se olhar no espelho”, no sentido de que o ódio direcionado a ele, na verdade, deve ser direcionado à natureza do próprio professor. Vale ressaltar que, no início do mesmo episódio, há um “clima¹⁵” entre o professor e o menino, que se encerra quando o mais velho fala “eu tenho nojo de você”. O sentimento de repulsa produzido em direção à homossexualidade ocorre pois, como diz Louro (2009, p. 91-92):

¹⁵ Na cena em questão, Cole derruba pó de giz no sapato do professor enquanto finaliza uma de suas tarefas como punição. Ao limparem o pó, há uma troca de olhares que, em filmes e séries, expressam esse clima romântico, com auxílio da trilha sonora e do jogo de luzes e imagens.

(...) o processo de heteronormatividade não só se torna mais visível em sua ação sobre os sujeitos masculinos, como também aparece, neste caso, frequentemente associado com a homofobia. Pela lógica dicotômica, os discursos e as práticas que constituem o processo de masculinização implicam a negação de práticas ou características referidas ao gênero feminino e essa negação se expressa, muitas vezes, por uma intensa rejeição ou repulsa de práticas e marcas femininas (o que caracterizaria, no limite, a misoginia). É preciso afastar ou negar qualquer vestígio de desejo que não corresponda à norma sancionada. O medo e a aversão da homossexualidade são cultivados em associação com a heterossexualidade.

A partir da noção de Guacira Louro (2009), de que a heteronormatividade está interligada à homofobia, podemos observar as ações do professor Phillips. Como forma de expressar uma performance heterossexual, o professor recorre à perseguição e homofobia contra o jovem, seja até mesmo para disfarçar aspectos de sua personalidade que não seriam aprovados pela norma social. Quando Cole fala para Phillips se olhar no espelho caso queira odiar alguém, há a percepção do personagem ao reconhecer que (1) o ódio do professor a ele é referente à sua sexualidade e (2) esse ódio é uma extensão do que o professor sente sobre si mesmo, sobre sua própria sexualidade.

Quando o professor Phillips sente que não pode punir a si mesmo de outra forma, passa a atacar Cole. Ao internalizar a lógica da linearidade sexo-gênero-sexualidade (intrinsecamente ligada à homofobia) de que, como homem, deve se atrair por mulheres e punir o comportamento desviante, o professor Phillips, ao ver o jovem como semelhante a ele, faz uma extensão da punição interna, sobre a qual Cole diz que deve se direcionar a ele novamente.

Embora o professor Phillips saia da narrativa da série, os efeitos de sua ação preconceituosa e negligência continuam afetando Cole, que não retorna à escola mesmo com a chegada da nova professora. A permissividade de Phillips possibilitou a criação de um ambiente hostil em sala de aula para o jovem, considerando também as violências (verbais e físicas) por parte dos colegas de turma de Cole.

Considerando os impactos da homofobia e perseguição no ambiente educacional, Nogueira e Santos (2021) abordam a ideia de “lente de aumento”.

Sendo assim, é importante usarmos “lentes de aumento” que nos permitam ver as contradições existentes nas escolas numa perspectiva das diversidades para entendermos, por um lado, como a escola é um espaço pouco tolerante para o diverso, ao normalizar e definir as condutas dos corpos, inferiorizando os que expressam uma sexualidade diferente da norma; e, por outro lado, como os ditos “anormais” re-existem às dificuldades e reinventam um lugar para si, mesmo à revelia das violências, pois, afinal, “Gente é pra brilhar!”, como canta Caetano Veloso em sua música *Gente* (Nogueira; Santos, 2021, p. 17).

Os autores afirmam ainda que é preciso que cada educador(a) defenda a diversidade e pluralidade do processo educativo, a fim de que todas as pessoas possam ser vistas e reconhecidas em suas singularidades (Nogueira; Santos, 2021, p. 34). O olhar atento às violências, aos conflitos que já estão presentes em sala de aula, permite que sejam ressignificadas as interações, a fim de que violências como a homofobia não tenham espaço nos ambientes educacionais.

5 A DIFERENÇA E O POTENCIAL (RISCO) QUE ISSO ME TRAZ

“Por que vocês não dão as mãos e vão juntas e juntos? Por que não fazem UBUNTU? Eu sou porque nós somos! UBUNTU significa ‘nós por nós’! Se forem assim, juntos e juntas, todos vão ganhar as balas. Todos serão vencedores. Como um de vocês pode ficar feliz se todos os outros estiverem tristes, sem bala?”

Trecho do livro “O Pequeno Príncipe Preto”

Viver em comunidade, em coletivo, é um desafio na ordem social do mundo que nos acostumamos, mas há algumas experiências que trazem a energia necessária para que essa vida se torne real. Embora uma narrativa seriada não seja “real”, ela inspira, motiva e emociona, tornando a experiência como parte do real. A necessidade do coletivo, do grupo, de UBUNTU é uma necessidade de não apenas sobrevivência, mas de vivência em comunidade.

Na série Anne com um E vemos as experiências que inspiram e as que desestimulam quando o assunto é diversidade étnico-racial, mas que carregam grande potencial analítico e social para se pensar como essas questões surgem dentro e fora de nosso cotidiano. Dentre os personagens da série, é importante mencionar, para uma melhor fluidez deste capítulo, que Sebastian Lacroix, Mary Handford Lacroix, Elijah Handford e Delphine Lacroix são personagens negros, e que Ka’Kwet e sua família, do povo Mi’kmaq, são indígenas.

5.1 A ESTRANHEZA, O CONTATO COM O DIFERENTE

Sebastian Lacroix aparece na narrativa da série Anne no primeiro episódio da segunda temporada. Em sua primeira cena, ele aparece conversando com Gilbert enquanto trabalham carregando carvão em um navio, ambos trabalhando juntos na mesma função. Vemos que há entre eles uma relação de amizade e companheirismo, que se mantém no decorrer da série. Essa é a única interação (de apresentação) de Sebastian que vemos ter certa leveza. Em todos os outros momentos em que Sebastian conhece novos personagens, há um clima de tensão no ar, simbolizado por olhares e reações.

Gilbert e Bash (apelido para Sebastian) vão para Avonlea a fim de que, a partir de uma sociedade estabelecida, o primeiro possa estudar e o segundo aprenda a trabalhar na fazenda, que era um sonho seu. Todo o percurso de introdução de Bash à Avonlea é complicado, desde sua adaptação ao clima até a construção de suas relações com a comunidade. Quando Marilla

bateu à porta da casa dos Blythe, a fim de recepcionar Gilbert, se espantou ao ver um homem negro atendê-la. Quando Matthew o viu pela primeira vez, se espantou por não esperar que o amigo de Gilbert fosse negro. Rachel Barry, ao conhecê-lo na pantomima de natal, considerou que ele fosse um ajudante contratado. E, mesmo quando Anne o conheceu, embora sua reação tenha sido bastante leve, os personagens no entorno se mostravam bastante tensos.

A introdução de homem negro na pacata comunidade rural de proprietários brancos descendentes de colonos ingleses marca o início das discussões sobre o racismo, primeiro com o espanto e trato desconcertante dos vizinhos, e posteriormente com comportamentos de frontal segregação racial, por exemplo, ao ser humilhado, ter a recusa do direito de comprar produtos e ser expulso de um armazém por um comerciante branco: “não encontrará ajuda aqui. Deveria estar com sua gente no gueto. Para gente como você, fora da cidade. Fora da minha loja! Volte ao seu lugar, com outros delinquentes e indigentes” (ANNE, Temporada 2, Episódio 8). (Silva; Guimarães, 2019, p. 122).

Vale destacar a cena em que Anne conhece Sebastian, porque mais uma vez surge a reação de naturalidade. Ao ser apresentada à Bash, a protagonista se mostra encantada com sua aparência, e ressalta a diferença da cor de sua pele, enquanto a câmera passa pelos rostos dos personagens que observam a cena, todos tensos.

Figura 15 – Anne e Sebastian se veem pela primeira vez.



Fonte: Recorte do episódio seis da segunda temporada de Anne com um E.

Na cena acima, vemos mais uma vez em Anne um comportamento que naturaliza as diferenças (como destacado no tópico anterior). Esse comportamento é de extrema importância para aqueles a quem é direcionado (anteriormente com Cole e posteriormente com Sebastian). Bash, nos frames seguintes, sorri e diz estar também bastante encantado por conhecer Anne.

Outra personagem que surge como recurso para a discussão étnico-racial na série é Ka’Kwet. Tendo uma idade bastante próxima de Anne, Ka’Kwet é da comunidade indígena

Mi'kmaq do Canadá. Os Mi'kmaq são introduzidos na trama da série ao irem fazer a entrega de um taco de jogo encomendado por Billy Andrews, e nesse momento já pode ser observado alguns detalhes sobre como a relação da comunidade branca de Avonlea se relaciona com os indígenas: o pai da menina alerta para que ela não se distancie, porque ali não é seguro, e os jovens que assistem e participam dos jogos lançam olhares e comentários receosos.

Mais uma vez, Anne se mostra receptiva enquanto os demais personagens agem de forma receosa. Com o tempo, a protagonista se aproxima da jovem indígena, conhecendo sua comunidade e construindo uma grande amizade, cujo *fim* trágico será explorado mais no próxima seção deste trabalho. Neste momento, o que é importante ressaltar é a relação construída entre as duas meninas, uma amizade pouco estimulada pela comunidade em geral, que demonstra a beleza presente na alteridade.

A diferença entre as duas comunidades tem sua potencialidade explorada em dois momentos principais: (1) quando Anne visita a comunidade Mi'kmaq a fim de produzir um artigo para a Gazeta de Avonlea, o jornal da escola, e (2) quando um dos meninos sofre um acidente durante uma aula ao ar livre e a curandeira dos Mi'kmaq o trata a partir da medicina natural. Na primeira cena, Anne conhece em detalhes a comunidade indígena e é cativada por sua curiosidade sobre como eles funcionam, nos frames abaixo a cena em que a protagonista destaca o vínculo que eles têm com a natureza.

Figura 16 – Ka'kwet apresenta sua comunidade à Anne.



Fonte: Recorte do episódio um da terceira temporada de Anne com um E.

A segunda cena, em que um dos jovens sofre um acidente, duas crianças da comunidade indígena assistem à cena e gritam com o susto. Anne, reconhecendo-os, pede que chamem alguém para ajuda-los, e então a curandeira é levada ao encontro dos jovens e da professora Stacy. Gilbert, que sonha em ser médico, se interessa muito pela forma como os

indígenas tratam de suas feridas, e se questiona do porquê esses conhecimentos não estarem nos livros.

As duas cenas destacadas apresentam, de forma lúdica, o poder da alteridade. Anne vê as possibilidades de como há outras formas de viver, em harmonia com a natureza; e Gilbert vê que há outras formas de curar, de cuidar, fazendo uso do que a natureza fornece.

A alteridade revela-se no fato de que o que eu sou e o outro é não se faz de modo linear e único, porém constitui um jogo de imagens múltiplo e diverso. Saber o que eu sou e o que o outro é depende de quem eu sou, do que acredito que sou, com quem vivo e por quê (Gusmão, 2000, p. 12)

Quando os jovens entram em contato com as diferenças culturais entre os seus costumes e os da comunidade indígena, percebem que há muito além daquilo que imaginavam. Até mesmo Anne e Gilbert, que já haviam passado por diversos lugares, são impactados pela diferente forma como uma sociedade não eurocentrada pode se organizar.

Ainda pensando nessa diversidade, na potencialidade da alteridade, Corazza e Tadeu (2003, p. 62) trazem uma noção sobre o pensamento e o aprender:

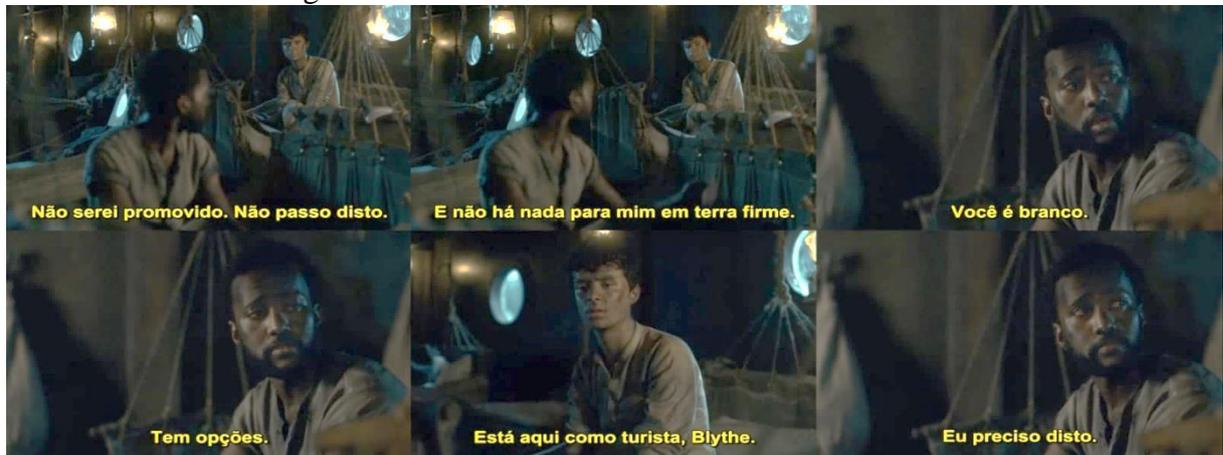
O pensar é o momento do choque do encontro com o outro do pensamento. O aprender é o momento da conjunção - mas não a assimilação, mas não imitação, mas não identificação - com o outro pensamento. Como o nadador ou o surfista com a onda do mar.

Explorando um pouco essa noção, compreende-se que o aprender se dá no encontro de um pensamento com outro diferente, não a partir de um movimento de absorção ou simples união, mas de conexão, como o surfista que precisa se conectar com os movimentos do mar, movendo-se a todo o momento a fim de se equilibrar. E nessa noção pode ser destacado o potencial curricular, tanto dessas cenas quanto da série em si, do contato com uma cultura diferente, um pensamento diferente, principalmente por estar distante de nossa realidade cotidiana (século XXI no Brasil). Através da apresentação da comunidade indígena dos Mi'kmaq aos jovens de Avonlea, diferentes reflexões podem ser feitas dentro e fora de um ambiente escolar.

Retornando à narrativa da série, pouco após a introdução de Sebastian, há uma cena em que o personagem conversa com Gilbert sobre seu comportamento. Anteriormente, ambos já haviam compartilhado seus sonhos ou expectativas, que para Gilbert era conhecer o mundo; e para Sebastian, um sonho inalcançável: ser fazendeiro, dono de suas próprias terras. Na cena

destacada abaixo, o homem diz ao garoto que ele “é branco. Tem opções”, enquanto ele precisa do trabalho para viver.

Figura 17 – Sebastian e Gilbert conversam no navio.



Fonte: Recorte do episódio um da segunda temporada de Anne com um E.

No episódio posterior, a dupla de amigos desembarca em Trinidad (cidade natal de Bash) e Sebastian leva Gilbert para conhecer sua mãe e provar sua comida. Contudo, ao chegarem a casa, a Sra. Lacroix, após uma breve recepção calorosa, finge não conhecer seu filho quando uma criança branca aparece em busca de sua atenção. Ao saírem de perto, Sebastian conta para Gilbert que sua família nunca deixou a fazenda (considerando que o contexto da série é 50 anos pós-abolição, segundo os próprios personagens em uma cena anterior).

Figura 18 – Sebastian e Gilbert conversam no navio.



Fonte: Recorte do episódio dois da segunda temporada de Anne com um E.

Considerando a cena destacada na página anterior e a anteriormente mencionada, há outros aspectos que podem ser explorados a partir da série, como os impactos estruturais da escravidão, seja nos contextos públicos ou privados. Na trajetória de Sebastian, além do impacto econômico, de não ter perspectivas de grandes conquistas, há ainda o impacto familiar, de ver sua mãe sendo mãe dos filhos de outros, enquanto não podia cria-lo. Essa função materna, comumente cumprida por mulheres negras escravizadas, no Brasil ficou conhecida como a Mãe-Preta.

Ela, simplesmente, é a mãe. É isso mesmo, é a mãe. Porque a branca, na verdade, é a outra. Se assim não é, a gente pergunta: que é que amamenta, que dá banho, que limpa cocô, que põe prá dormir, que acorda de noite prá cuidar, que ensina a falar, que conta história e por aí afora? É a mãe, não é? Pois então. Ela é a mãe nesse barato doido da cultura brasileira. Enquanto mucama, é a mulher; então “bá”, é a mãe. A branca, a chamada legítima esposa, é justamente a outra que, por impossível que pareça, só serve prá parir os filhos do senhor. Não exerce a função materna. Esta é efetuada pela negra. Por isso a “mãe preta” é a mãe (Gonzales, 1984, p. 235, grifo da autora).

O interessante na série é demonstrar que, mesmo pós-abolição, os impactos desse período são tão profundos que se mantêm por muito mais tempo. Gilbert estranha a forma como Bash é tratado ao andarem por Trinidad, como um homem obrigado a servir, e se choca ao ver como a Sra. Lacroix trata seu filho, porque em sua visão de um homem branco de uma comunidade rural, com o *fim* do período escravista não haveria mais essa realidade. É partindo dessa compreensão, de que algumas formas de racismo se tornam naturalizadas e até invisíveis, que pode ser explorada a noção do racismo estrutural, na qual “(...) o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p. 34).

Os impactos estruturais do racismo podem ainda ser explorados em diversas cenas da série: quando a mãe de Sebastian chega à Avonlea e se choca com a forma (informal) com a qual Bash trata Gilbert; quando a Sra. Lacroix vê Rachel e Marilla ajudando com a limpeza da casa e não consegue compreender como seu filho pode ter mulheres brancas trabalhando para ele; quando Bash precisa ir ao dentista mas quase é impedido de embarcar; quando Sebastian é “impedido” de comprar sal no comércio local de Avonlea; quando Bash conhece o gueto, entre diversas outras. Contudo, agora talvez seja de maior interesse seguir para a segunda parte de análise sobre o debate étnico-racial a partir da série.

5.2 FINAL FELIZ PARA QUEM? (OU TALVEZ: QUEM SÃO OS ELES DE: “E ELES FORAM FELIZES PARA SEMPRE”?)

A série Anne com um E foi criada idealmente para um público infanto-juvenil. Em geral, esse tipo de narrativas costuma ter o que chamamos de “final feliz”. Embora a narrativa seriada em questão tenha se proposto a tratar de temas mais profundos e delicados que esse tipo de narrativa costuma evitar ou mascarar, a série tem também suas problemáticas quanto a forma de traçar o desenvolvimento de alguns personagens.

No livro “Cinema vivido: raça, classe e sexo nas telas”, bell hooks (2023) traz algumas análises e resenhas de filmes que tratam sobre essas temáticas. Entre suas análises, a autora traz algumas pontuações sobre a indústria cinematográfica em si, principalmente quanto às representações valorizadas por ela.

Ironicamente, os homens brancos podem fazer filmes — mais do que qualquer outro grupo — sem que sejam submetidos a uma exigência constante de não perpetuar sistemas de dominação baseados em raça, classe e gênero. Como consequência, esses trabalhos costumam ser os mais descuidados e negligentes em suas representações de grupos marginalizados pelas estruturas institucionalizadas de exploração e opressão (Hooks, 2023, p. 123).

Ao traçar uma crítica sobre a necessidade de que produtores e diretores negros sempre façam produções revolucionárias, a autora pontua também a não exigência de que esses profissionais brancos se preocupem com as temáticas revolucionárias. Assim, o papel de mudar a forma como homens negros são vistos pela indústria cabe aos homens negros, o mesmo servindo para as mulheres, as mulheres negras, as pessoas com deficiência, etc.

Essa reflexão se encaixa neste trabalho a partir de uma análise geral da série. A produtora da série, Moira Walley-Beckett, uma mulher branca, trata de forma bastante delicada todos os debates a que se propõe, contudo, em uma análise ampla, há um ponto a ser destacado: aqueles que divergem do padrão étnico-racial não tem um final feliz.

Começando por Sebastian, vemos um desenvolvimento do personagem na narrativa da série. Com o decorrer dos episódios, Bash conhece Mary, uma mulher negra, por quem se apaixona. Mary tem um filho já adulto, Elijah, com quem tem uma relação um pouco disfuncional, que aparece algumas vezes na narrativa da série. Quando Sebastian se estabelece em Avonlea, pede Mary em casamento e ambos vão morar na casa dos Blythes. Em Avonlea,

Mary e Bash tem uma filha, chamada Delphine. Contudo, devido a um adoecimento, Mary morre pouco após o nascimento de sua filha.

Vale ressaltar: assim como Cole, Bash foi um personagem criado para a narrativa da série. Isto é relevante quando pensamos que toda a história de Bash é criada a partir do zero, não sendo influenciada pela história escrita da personagem Anne. Além disso, algo que não pode ser ignorado é que, nos livros há dois personagens que morrem, mas que na narrativa da série são mantidos vivos, ou seja, alguns personagens precisavam viver, enquanto outros podiam ser mortos.

A maioria de nós vai ao cinema para adentrar um mundo diferente daquele que conhecemos e no qual nos sentimos mais confortáveis. E, mesmo que grande parte das pessoas diga que vai ao cinema para se divertir, verdade seja dita: muitos de nós, e me incluo aí, vamos ao cinema para aprender coisas. Muitas vezes o que aprendemos transforma nossa vida de algum modo (Hooks, 2023, p. 18).

Mesmo que não seja o intuito da série ou dos filmes, aprendemos com o que vemos, com o que nos entretém, e nisso reside o potencial educativo das narrativas seriadas. As narrativas construídas no entorno dos corpos que desviam do padrão étnico-racial predominante dizem muito sobre como esses indivíduos são tratados na sociedade e como são vistos socialmente.

Em uma postagem em um blog, Jorge Vinicio (2024)¹⁶ diz que a série Anne com um E se perdeu: “Anne *With An E* era, até então, uma série que nos inspirava a continuar tendo esperanças num mundo tão complicado, especialmente se você faz parte de alguma minoria”. Entrando em detalhes dos personagens, o autor aponta que a narrativa de Mary foi abandonada, “Deram a ela uma morte apressada e sem o menor sentido. Não houve qualquer preparação digna”. Não se via um motivo óbvio ou claro para o fim da história da personagem, apenas foi decidido que ela morreria.

¹⁶ Nome do autor do blog localizado na plataforma *Medium*. A postagem em questão é intitulado como “Como Anne With An E se perdeu”.

Figura 19 – Mary é levada para uma festa de Páscoa organizada pela comunidade de Avonlea (as últimas cenas em que aparece).



Fonte: Recorte do episódio três da terceira temporada de Anne com um E.

Além de Mary e Bash não terem seu final feliz juntos, há ainda a história de Ka'kwet. A jovem menina é enviada para uma escola, que foi promovida em sua comunidade como um espaço para que ela aprendesse os costumes da cultura dominante, mas respeitando sua cultura. Seus pais aprovaram sua ida, pensando que seria bom para a menina e para a comunidade, visto que facilitaria seu convívio com os demais moradores de Avonlea.

Contudo, ao ser enviada para o internato, Ka'Kwet descobre que não era o que esperava: lá ela é obrigada a trocar suas roupas, tem seu cabelo cortado e seu nome é trocado “para um nome cristão”, Hannah. Na escola, as crianças são impedidas de falarem sua língua materna, sendo obrigadas a se comunicarem em Inglês. Além dessas inúmeras formas de violência, as crianças ainda são submetidas a castigos físicos.

Os pais da menina só descobrem que há algo errado quando Ka'Kwet consegue fugir e retornar à comunidade. Contudo, a saga da personagem não se encerra aí. Embora Anne e Matthew tenham se envolvido em determinado momento, nada puderam fazer para impedir que Ka'Kwet retornasse para seus pais após ser levada mais uma vez para o internato. Jorge Vinício afirma em seu blog que “Ka'kwet termina a série presa numa espécie de reformatório enquanto seus pais planejam resgatá-la. Não há conclusão. No fim das contas, apenas mulheres de etnia não-branca tem um destino infeliz” (Vinício, 2024).

Figura 20 – Os funcionários do governo aparecem na comunidade para sequestrar Ka'kwet de volta



Fonte: Recorte do episódio nove da terceira temporada de Anne com um E.

Com o final brusco da série, devido ao cancelamento, a história da família indígena não tem um final. Enquanto Anne e suas amigas de escola vão para a universidade, Ka'Kwet está presa e seus pais ficam no entorno da escola tentando saber como salvarão sua filha. Embora houvesse muito para acontecer em toda a narrativa da série, as vidas dos outros personagens estavam “encaminhadas” para um final feliz.

Ao falar sobre um filme, bell hooks (2023) fala sobre o fascínio do público ao ver a história de dois homens negros lutando para conquistarem uma carreira no basquete:

Esse fascínio mórbido por “assistir” a um documentário sobre dois adolescentes afro-estadunidenses lutando para se tornar jogadores da NBA é uma evidência profunda do quanto a negritude foi mercantilizada nesta sociedade — ao nível de transformar a vida dos negros, em especial das pessoas negras pobres que vivem na miséria, em entretenimento barato (mesmo que essa não seja a intenção dos cineastas). (Hooks, 2023, p. 135-136).

A ideia desse fascínio mórbido destacado pela autora pode ser direcionada tanto para Mary quanto para Ka'kwet. Ao construírem as histórias dos personagens, os produtores representaram essa ideia de luta constante, de sobrevivência dessas famílias que não são o padrão étnico-racial. A ideia de não haver um final feliz para essas famílias demonstra a compreensão impregnada no imaginário social, de que alguns nasceram para ganhar sempre, enquanto outros precisam sempre lutar para ter o mínimo.

Em uma sociedade em que o racismo está presente na vida cotidiana, as instituições que não tratem de maneira ativa e como um problema a desigualdade racial irão facilmente reproduzir as práticas racistas já tidas como “normais” em toda a sociedade. É o que geralmente acontece nos governos, empresas e escolas em que não há espaços ou mecanismos institucionais para tratar de conflitos raciais e sexuais. Nesse caso, as relações do cotidiano no interior das instituições vão reproduzir as práticas sociais corriqueiras, dentre as quais o racismo, na forma de violência explícita ou de microagressões – piadas, silenciamento, isolamento etc (Almeida, 2019, p. 32).

É necessário um trabalho consciente e cuidadoso para que as noções racistas presentes na estrutura da sociedade não sejam reforçadas na reprodução. A narrativa da série pode ser um interessante objeto de análise para observar que, mesmo quando se há o objetivo de trabalhar a diversidade, é preciso dar atenção também às estruturas *invisíveis* que regem a sociedade em que estamos, caso contrário, pode-se cair no risco de reproduzir estereótipos ou narrativas de necropolítica para determinados corpos e grupos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A série Anne com um E fornece um arsenal de momentos que podem ser gatilhos para discussão de temas relacionados às discussões das relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais em sala de aula. Como uma narrativa infanto-juvenil, as cenas podem ser trabalhadas com um público bastante diverso, desde crianças e adolescentes, até adultos.

Alguns pontos são importantes de serem destacados e/ou retomados nessas considerações finais. O primeiro deles é como a delicadeza da série encanta. A produção da narrativa seriada é direcionada por imagens preenchidas de natureza e beleza, com cores, cortes, músicas e jogos de câmera que funcionam como um filtro de leveza. Embora sejam abordadas situações delicadas em alguns momentos, essas cenas ainda aparecem de forma sensível. Assim como a protagonista, a narrativa da série carrega leveza mesmo em momentos de tensão.

Em toda a narrativa, vemos Anne lidando com naturalidade com questões que, muitas vezes, são consideradas desafiadoras. Quando conhece sobre a vida de Tia Josephine ou quando Cole afirma para ela que é como Josephine; quando conhece Bash ou Ka'kwet; quando é questionada ou reprimida por ser uma menina; Anne age instintivamente, com naturalidade, sem estranheza, sem marcar a diferença, o que impulsiona os demais ao seu redor.

Com o decorrer da narrativa, vemos Anne amadurecer, e podemos observar que com isso ela aprendeu a performar de forma mais convincente seu papel de mulher. Enquanto menina, era travessa demais, intrometida demais; mas enquanto mulher crescida, ela se enquadra melhor nos padrões sociais de uma mulher da época, mesmo que continue com alguns comportamentos “questionáveis”. Esses comportamentos, considerados abomináveis por alguns personagens, são os que permitiram a análise desenvolvida neste trabalho. Mesmo jovem, a protagonista nunca permitiu ser subjugada, oprimida ou humilhada, e isso permitiu que mudanças se instauraram em sua pequena comunidade, e que abrem portas para que possam ocorrer também em nossas salas de aula.

Além disso, a narrativa seriada Anne com um E traz diferentes personagens, com diferentes percursos dramáticos, com grande potencial de serem observados e analisados. Cole Mackenzie surge na segunda temporada e, em conjunto com Josephine Barry e outros personagens, introduz a questão da sexualidade na série. Como amigo de Anne, Cole encontra na protagonista um apoio em momentos de grande desesperança, assim como um espaço para

que possa ser livremente quem é. As experiências vivenciadas pelo personagem, sejam de acolhimento ou perseguição, possibilitam que se desenvolvam diversas reflexões sobre como a questão da sexualidade surge em sala de aula, como impacta o desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, como é possível transgredir para além do sofrimento.

E claro, não se pode ignorar a presença de Sebastian, Mary, Delphine, Ka'kwet e sua família, para a construção do debate sobre as questões das relações étnico-raciais na série. Para essas personagens o final não foi muito feliz, mas seu percurso e ponto de chegada revelam potencialidades para reflexão. Um ponto que não pode deixar de ser observado é a construção de família na série. Sebastian conhece Mary e cria uma família, com Elijah e Delphine; Ka'kwet vive em sua comunidade, com seus pais, irmãos e demais integrantes da comunidade indígena; e, embora não se construa de forma explícita, há um arranjo familiar no entorno dos moradores de Avonlea. Com a morte de Mary, Marilla e Rachel ajudam a cuidar de Delphine, dando a ela carinho e cuidado que Sebastian não poderia fornecer sozinho. Quando Ka'kwet é levada de volta ao internato, Anne e Matthew se reúnem aos pais da menina para buscá-la, após um momento encantador da mãe de Ka'kwet com Marilla, que sem falarem a mesma língua se comunicam pelo amor e afeto às filhas. As famílias, na narrativa da série, se reúnem, formam, desformam, e cuidam uma das outras, em busca de união e proteção.

A discussão das três temáticas em um único trabalho foi um desafio. Em análises posteriores, pode vir a ser considerado um delírio reunir temáticas tão profundas, que exigem décadas de estudos cada uma, em um TCC. Contudo, foram temáticas que me atravessaram na graduação, na disciplina e ao reassistir a série. Embora cada recorte exija um nível de aprofundamento específico, o foco era trazer uma análise a partir do referencial teórico construído durante a graduação, e para isso o referencial construído na disciplina de PPP2 foi quase suficiente por si só. Em aspectos gerais, a série Anne com um E apresenta grande potencial como meio para abordar diversas temáticas, incluindo ainda algumas que não foram exploradas neste trabalho, como a questão de classe social.

Pensar o potencial educativo de uma narrativa seriada é considerar como elementos de nossa vida cotidiana permanecem em nós enquanto estudantes e professores. A série Anne com um E, a partir do que foi explorado neste trabalho (e também a partir do que poderia ter sido explorado em estudos mais aprofundados), apresenta esse potencial pedagógico/educativo ao promover esse vínculo com as vivências de dentro e fora de sala de aula. Um episódio, uma cena, uma temporada da série, pode ser material de estudo e

discussão em sala de aula, seja por meio de aulas com debates pós-exibição ou estudos dirigidos, é possível usar a narrativa da história de Anne como material pedagógico. E vale ressaltar, por sua delicadeza e leveza, e por ser uma produção pensada para o público infanto-juvenil, há pouquíssimas restrições etárias para exibição e análise.

Contudo, é importante ressaltar que o potencial educativo da série não se dá apenas em sua visualização/exibição. É preciso um olhar atento aos detalhes, as cenas e aos diálogos que podem ser explorados, destacando seu potencial. É sobre as lentes que usamos, enquanto educadores, que nos permitem ver aquilo que buscamos. Há outros temas que podem ser discutidos a partir da série Anne com um E, assim como há diversas outras séries e filmes que podem ser utilizadas de maneira igual, ou ainda melhor, para discutir sobre gênero, raça e sexualidade, mas é o nosso olhar direcionado, com a lente que possuímos, que nos permite ver, explorar, estudar e compartilhar o potencial que se vê.

Como (quase) pedagoga, como mulher, como negra; possuo uma lente que me possibilita ver um grande potencial na narrativa de Anne, seja na educação básica ou superior. Como estudante, muitas vezes corri atrás de metáforas e paralelos que me permitiam compreender os conteúdos estudados na graduação, e diversas vezes encontrei em séries, filmes e livros que li, e que não apresentavam relação direta com a escola ou a pedagogia, mas que para mim construíram a ponte necessária para o aprendizado de conceitos e conteúdos. O potencial educativo, de qualquer que seja o objeto com o qual trabalhamos, parte de nós, da nossa capacidade de compreendê-lo e explorá-lo, a partir da lente pela qual optamos trabalhar.

Reconhecer que a narrativa seriada como Anne com um E possui potencial educativo é reconhecer também que há outros artefatos culturais que podem ser explorados para esse e outros fins. Levar filmes, séries, imagens e outros artefatos culturais para sala de aula já é uma ação que ocorre nos ambientes educacionais, mas que pode ser cada vez mais estimulada, visto que, como desenvolvido neste trabalho, é possível que temas complexos sejam explorados por meio desses artefatos, sem que se perca a profundidade dos conceitos e conteúdos.

Vale ressaltar que, como pedagoga em formação, a construção desta pesquisa também faz parte da minha graduação. Resgatar conceitos estudados durante as disciplinas, textos que li durante os anos do curso, rememorar experiências vividas e discussões em aula para enfim elaborar paralelos entre as temáticas de gênero, raça e sexualidade com a série Anne com um E foi um trajeto que exigiu paciência e concentração. Fazer um TCC não é fácil, e além disso

busquei trabalhar com temas de cunho pessoal e familiar para mim, assim como com um artefato cultural de apreço emocional, mas isso tornou o processo mais significativo, além de pedagógico. Como futura professora, reconheço que as minhas vivências terão grande impacto em sala de aula, assim como a de meus futuros estudantes, de forma que saber trabalhar com esse tipo de conteúdo se torna necessário, saber direcionar os debates e discussões que surgem a partir de temas diversos, para que se possa extrair ao máximo o potencial pedagógico desses momentos, dessas vivências, desses artefatos.

Em síntese, foi possível, por meio desta pesquisa, reconhecer os principais momentos da trajetória da personagem Anne Shirley-Cuthbert para refletir sobre as relações de gênero, sexualidade e étnico-raciais, identificando proposições curriculares que podem ser exploradas dentro e fora da graduação em pedagogia. Pôde-se observar ainda que, na narrativa da série Anne com um E, são produzidos currículos culturais que trabalham com imagens de resistência e reprodução das relações de poder existentes em nossa sociedade. Nesse sentido, foi possível traçar reflexões sobre os saberes divulgados, modos de ser e existir e as relações de poder reforçadas pelo currículo da série Anne com um E.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. Raça e Racismo. In: **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019, p. 17-37.

ANNE com um E. **WALLEY-BECKETT, Moira (Criação)**. Canadá: Northwood Entertainment, 2017-2019. 3 temporadas. Série. Netflix, 2017-2019.

CARVALHO, Marília Pinto de. O conceito de gênero no dia a dia da sala de aula. **Revista Educação Pública**, Cuiabá. v. 21, n. 46, p. 401-412, maio/ago. 2012.

CORAZZA, Sandra. **O que quer um currículo?** Pesquisas pós-críticas em educação. Petrópolis: Vozes, 2001.

CORAZZA, Sandra; TADEU, Tomaz. **Composições**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

FRANÇA, Rodrigo. **O pequeno príncipe preto**. São Paulo: Nova Fronteira, 2019.

CARVALHO FILHO, Evanilson Gurgel de. **O que faz um currículo que verte sangue?: Nas entranhas de uma subjetividade zumbi**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2022. Disponível em: <<https://repositorio.ufba.br/handle/ri/35594>>. Acesso em: 05 de jan. de 2025.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.1, jan./jun. 2003, p. 167-182.

GONZALES, Lelia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. In: **Revista Ciências Sociais Hoje**, Anpocs, 1984, p. 223-244. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4584956/mod_resource/content/1/06%20-%20GONZALES%2C%20L%20-%20-%20Racismo_e_Sexismo_na_Cultura_Brasileira%20%281%29.pdf>. Acesso em: 05 de jan. de 2025

GURGEL, Evanilson; MAKNAMARA, Marlécio. Zapear: arsenal metodológico para sintonizar políticas de morte e escapes afirmativos em um currículo. **Acta Educ.**, Maringá, v. 45, 2023. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-52012023000100226&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 05 de jan. de 2025.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes. Desafios da diversidade na escola. **Revista Mediações**, Londrina, v. 5, n° 2, jul-dez. 2000, p. 09-28.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática de liberdade. Tradução de Marcelo B. Cipolla, 2. ed., São Paulo: Martins Fontes, 2017. Disponível em: <<https://drive.google.com/file/d/1YNef4ygJmzhnzYfzVFmOMLQYVLdw4uCt/view?usp=sharing>> Acesso em: 05 de jan. de 2025

LOURO, Guacira Lopes. Heteronormatividade e homofobia. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (Org.). **Diversidade sexual na educação**: problematizações sobre homofobia nas escolas. Brasília: Ministério da Educação/UNESCO, v. 32. p. 85-93, 2009.

LOURO, Guacira. Gênero e sexualidade: pedagogias contemporâneas. **Pro-Posições**, v. 19, n. 2 - /ago. 2008, p. 17-23. Disponível em:
<<https://www.scielo.br/j/pp/a/fZwcZDzPFNctPLxjzSgYvVC/?format=pdf>> Acesso em: 05 de jan. de 2025

MATTAR, J.; RAMOS, D. K. **Metodologia da pesquisa em educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. São Paulo: Edições 70, 2021.

MONTGOMERY, Lucy Maud. **Anne de Green Gables**. São Paulo: Coerência, 2020.

MUNANGA, Kabengele. **A mestiçagem no pensamento brasileiro**. In: Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999. Disponível em:
<https://www.academia.edu/37262037/rediscutindo_a_mesticagem_no_brasil_kabengele_munanga_pdf> Acesso em: 05 de jan. de 2025

NOGUEIRA, Paulo Henrique de Queiroz; SANTOS, Tales do Amaral. **Juventudes, sexualidade e diversidade**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. E-book.

OLIVEIRA, Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei. Pistas Metodológicas: possibilidades inventivas para pesquisas na internet. In: OLIVEIRA, Danilo Araujo de; SILVA-SILVA, Luiza Cristina; SALES, Shirlei (Orgs.). **Metodologias de pesquisas científicas no ciberespaço/cibercultura**: #netnografia #etnografiadigital #pesquisaemtela #entrevistaonline #análise cultural #análisedodiscurso_inspiradaemfoucault. Curitiba: Appris, 2024.

PARAÍSO, Marlucy. **Currículo e Mídia Educativa Brasileira**: poder, saber e subjetivação. Chapecó: Argos, 2007.

PARAÍSO, Marlucy. Metodologias de pesquisa em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar; PARAÍSO, Marlucy (orgs.). **Metodologia de Pesquisa pós-crítica em educação**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

SALES, Shirlei Rezendo; SILVA, Luíza Cristina Silva. **Juventudes e Relações de Gênero**. Belo Horizonte: Fino Traço Editora, 2021. E-book.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Luíza Cristina Silva. **Currículo da nudez**: relações de poder-saber na produção de sexualidade e gênero nas práticas ciberculturais de nude selfie. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

SILVA, Marcelo Gomes da; GUIMARÃES, Rafael Henrique da Silva. *Anne with an e*: história da educação em série. **Caminhos da Educação**: diálogos, culturas e diversidades, Teresina, v. 1, n.3, p. 111-131, set./dez. 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 3. Ed., 2013.

VINICIO, Jorge. **Como Anne With An E se perdeu**. Medium, 2020. Disponível em: <https://jorgevinicio.medium.com/como-anne-with-an-e-se-perdeu-86bcc4a94ffe>. Acesso em: 28 abr. 2024.

APÊNDICE

APÊNDICE A - Lista de personagens principais e suas famílias

Abaixo os nomes dos personagens que aparecem no decorrer da narrativa da série (algumas famílias são maiores, mas os demais familiares não são nomeados).

Cuthbert

Matthew Cuthbert (irmão)

Marilla Cuthbert (irmã)

Anne Shirley-Cuthbert (filha)

Barry

Diana Barry (filha)

Minnie May Barry (filha)

Sra. Eliza Barry (esposa)

Sr. William Barry (marido)

Srt^a Josephine Barry (tia de William)

Blythe

Sr. John Blythe (pai)

Gilbert Blythe (filho)

Lacroix

Sebastian Lacroix - Bash (marido)

Mary Hanford Lacroix (esposa)

Elijah Hanford (filho de Mary)

Delphine Lacroix (filha do casal)

Andrews

Sra. Andrews (esposa)

Sr. Andrews (marido)

Priscila Andrews – Prissy (filha)

Jane Andrews (filha)

Billy Andrews (filho)

Lynde

Sra. Rachel Lynde (esposa)

Sr. Thomas Lynde (marido)

Mackenzie

Sra. Mackenzie (mãe)

Cole Mackenzie (filho)

Pye

Sr. Pye (marido)

Sra. Pye (esposa)

Josie Pye (filha)

Outros personagens

Ruby Gillis (amiga de Anne)

Tillie Boulter (amiga de Anne)

Jerry Baynard (auxiliar da fazenda)

Ka'kwet (amiga de Anne/povo Mi'kmaq)¹⁷

Charlie Sloane (colega de Anne)

Srt^a Muriel Stacy (professora)

Sr. Phillips (professor)

¹⁷ A família de Ka'kwet não é nomeada, de forma que apenas conhecemos “o pai”, “a mãe” e “os irmãos” de Ka'kwet.

ANEXO

ANEXO A - Artigo escrito por Anne após o ocorrido com Prissy Andrews

O QUE É JUSTO?

Por Anne Shirley-Cuthbert

Desde o momento em que nascem, é dito para as garotas que elas são "menos". Que elas têm menos valor que os homens, que são menos capazes que homens.

E, aparentemente, que têm menos direitos sobre a autonomia de seus corpos.

Ontem, na Feira do Condado, ocorreu um incidente, em que um jovem tirou proveito, de uma situação. Ele abusou da confiança de uma garota e a levou para uma conversa particular do lado de fora do salão. Então, ele a pressionou, além do padrão de comportamento aceitável, e a tocou contra sua vontade. Esse caso não foi apenas inapropriado, foi além: flagrou o desrespeito que os homens têm por nosso sexo. Ele desprezou a voz dela quando a mesma disse "não". Ele se recusou a ouvi-la. Agora, como consequência, essa menina não pode fazer nada. Ela não pode falar sobre seu agressor porque tem medo de destruírem sua reputação já arruinada. Será que ela não merece justiça pelo ato de violência cometido contra sua pessoa? Ela não terá uma audiência no tribunal, então, em vez disso, estou falando nessas páginas em nome dela.

Eu estou dando a ela a voz que ela merece. Quando essas coisas acontecem com as mulheres, elas, geralmente, não são levadas a sério. E, se são, em raros casos, tais acontecimentos são tratadas como delitos cometidos contra o pai da menina - porque ele é dono do corpo dela. Se a mulher for casada, o crime é cometido contra o marido. Se o corpo das mulheres pertence aos pais delas até o casamento, e um matrimônio marca a transferência dessa propriedade para o noivo, então, quando o corpo das mulheres pertence a elas próprias?

Se não somos consideradas no controle de nossos corpos, como podemos ter controle de nossos destinos e de nossas mentes? Deixe-me definir uma coisa aqui e agora: Mulheres não se completam com um homem. Mulheres já são completas quando chegam ao mundo.

Esse homem se comportou de maneira cruel e desprezível e violou a confiança dessa jovem. E, pior, ele não enfrentará consequências. É permitido aos homens agir impunemente, comportar-se de forma irresponsável e saciar todos os seus caprichos e desejos. E é esperado que nós, mulheres, suportemos tudo isso sem reclamar para mantermos nossa honra e perspectivas de casamento. Quando nos manifestamos, ou nos opomos a esse tratamento, somos rotuladas de histéricas, difíceis e mal educadas.

Destaco este caso porque ocorreu ontem em nossa própria comunidade, mas, na verdade, este é apenas um dos incidentes desse tipo que são perpetrados contra as mulheres todos os dias, em cada parte do mundo por séculos. O desrespeito total à AUTONOMIA DO CORPO DAS MULHERES é uma questão sistêmica - que envolve um sexo inteiro - e, portanto, certamente, vale a pena tempo e atenção.

Por que permitimos que as mulheres sejam tratadas assim? Mulheres têm importância por si só, independentemente do homem. São nos dados direitos apenas quando somos associadas a homens - como mães, esposas, filhas, irmãs. Por que não temos os mesmos direitos humanos concedidos ao homem quando eles nascem? Todas nós merecemos o direito de autonomia de nossos corpos, de sermos tratadas com respeito e dignidade. De dizermos "pare" e sermos ouvidas, em vez de desacreditadas e escutar que homens sabem mais sobre nossos direitos e desejos do que nós.

"Mulheres não se completam com um homem. Mulheres já são completas quando chegam ao mundo."

Homens precisam confiar nas mulheres - quando dizemos o que é e o que não é aceitável, eles devem acreditar em nós. Se a sociedade aceitasse que as mulheres, e somente as mulheres, são donas de seus corpos, então, talvez, eles pudessem entender que quando uma mulher fala, sua palavra tem peso e ela não precisa ser aprovada ou transmitida por um homem. Homens não sabem melhor do que nós o que é apropriado. E eles não devem mais nos culpar, as vítimas, quando se comportarem mal. Por que as mulheres devem pagar o preço quando um homem comete um ato de crueldade? Nós somos punidas duas vezes - uma vez com a violência, que somos obrigadas a suportar, e, de novo, com o silêncio que somos obrigadas a manter. Não somos culpadas simplesmente porque nos encontramos em situações em que os homens têm a oportunidade de se aproveitar de nós. O fato é que qualquer pessoa pode se aproveitar das mulheres em qualquer lugar. E nunca é nossa culpa.

Essa falta de respeito permeia todos os aspectos das experiências das mulheres. Também merecemos as mesmas chances de viver vidas ousadas. Quando os meninos são ousados, eles são tratados como heróis. Quando as meninas fazem o mesmo, somos loucas, imprudentes, culpadas. Quanto nos custaria se todos nós pudessemos correr riscos heróicos? Sem essas regras ESTÚPIDAS E ARCAICAS, pense em que mundo revolucionário nós viveríamos!

É nos dito que lugar de mulher é em casa. Mas se se nos recusarmos a aceitar isso? Imagine as novas teorias, tecnologias e invenções que surgiriam se as mulheres pudessem ter acesso a mesma educação que os homens. Se nossas ideias fossem levadas a sério como as dos homens. Em vez de confinar as mulheres, e se lhes desse a chance de provar a si mesmas - como médicas e advogadas e professoras e arquitetas e generalis. Eu anuncio, aqui e agora, que me recuso a obedecer a essas regras arcaicas.

Eu não participarei do status quo. Sou um objeto de consciência e peço - não, exijo - que todos se juntem a mim para perguntar "O que é justo?". Proponho "justiça" e isso significa que ambos os sexos devem ser tratados com o mesmo nível de respeito e de autonomia. Ninguém pode nos tocar sem nosso consentimento. Ninguém pode nos dizer o limite de nossos corações e de nossas mentes.

Isso não é uma condenação generalizada dos homens - é um chamado à ação. Não são apenas as minhas compenheiras que devem decidir o que é justo - nós sabemos bem o que merecemos. Então, é hora dos homens se posicionarem. Os homens devem decidir se vão se juntar a nós na REBELIÃO, como parceiros na luta por justiça e igualdade. Há espaço para eles nessa luta. De fato, precisamos deles. Se eles se recusarem, então, não teremos escolha a não ser deixá-los para trás enquanto continuamos a construir um mundo melhor.

HOMENS, ENCORAJO VOCÊS A CONSIDERAREM AS PALAVRAS ESCRITAS AQUI - A CONSIDERAREM, UMA VEZ E PARA TODOS, O QUE É JUSTO.