

O DISCURSO DE GÊNERO NOS ENUNCIADOS DO CURRÍCULO CULTURAL DO DESENHO ANIMADO *PEPPA PIG*

Amanda Barbosa da Silva¹
Rosângela Tenório de Carvalho²

RESUMO

O presente estudo visa analisar o discurso de gênero no desenho animado *Peppa Pig*. Com inspiração nas teorias pós-críticas do currículo, no que concerne às versões das relações de gênero na pedagogia feminista e da pedagogia como cultura, e cultura como pedagogia (Silva, 2005), concebemos o desenho animado enquanto uma narrativa que interpela e produz subjetividades multidimensionais. Sob o aporte analítico do discurso de Michel Foucault (2005), descrevemos a rede discursiva de enunciados que emergem e destacamos os efeitos discursivos na formação das identidades de gênero. Os resultados permitem apontar as brincadeiras e os brinquedos como operadores que produzem significações, tanto para equidade de gênero, quanto na reprodução dos estereótipos de gênero.

Palavras-chave: Discurso. Gênero. Pedagogia Cultural. Desenhos animados.

1. Introdução

É incomum no dia a dia atentarmos aos discursos que nos atravessam nas experiências em sociedade. Imperceptivelmente, nos permitimos ser interpelados pelas significações que as narrativas culturais diversas, como filmes, séries, músicas, programas televisivos e propagandas dizem sobre os modos de ser, pensar e agir. Tal reflexão tem provocado professores e as professoras a questionar o papel desses artefatos culturais nas experiências de crianças na Educação Infantil e nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, visto que a vida destas têm sido constantemente atravessadas pela mídia e os aparelhos digitais, abrindo assim um mundo de possibilidades para que os artefatos culturais que interpenetram a escola atuem sobre os corpos dos sujeitos, subjetivando-os e moldando suas identidades.

O contato das crianças com as telas chega a ser incontrolável, pois como afirma Ignácio (2007), os aparelhos digitais têm sido apresentados às crianças precocemente, exercendo a função de uma segunda “babá-eletrônica”, com fim de

¹ Concluinte de Pedagogia- 2025.1- Turma PA- Centro de Educação- Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. E-mail: amandabarbosa.silva@ufpe.br.

² Professora do Departamento de Ensino e Currículo- Centro de Educação- Universidade Federal de Pernambuco- UFPE. E-mail: rosangela.carvalho@ufpe.br.

mantê-las “tranquilas”. Tais práticas podem induzir as crianças a perceber o celular e as inúmeras funções que a mídia oferece como naturais e normais, bem como os discursos que partem dela. As mídias apresentam potencial para várias intercorrências na vida das crianças, e neste estudo nos deteremos a formação das identidades de gênero.

Os programas televisivos, vídeos musicais, desenhos animados não passam despercebidos pelas crianças, eles estão tão presentes nas experiências diárias que muitas vezes os professores utilizam nas práticas pedagógicas e recreativas na escola como forma de se aproximar do mundo empírico digital das crianças. Sendo assim, este estudo objetiva identificar o discurso de gênero no desenho animado *Peppa Pig*. E para tal, adotamos as seguintes questões problematizadoras. Que tipos de discursos a indústria cultural tem utilizado para forjar identidades de gênero? E quais os sentidos de masculino e feminino emergem no desenho animado *Peppa Pig*?

Os debates aos quais nos ancoramos estão organizados por sessões. Na primeira dialogamos sobre os desenhos animados, em específico o *Peppa Pig*; na segunda tecemos uma visão quanto às questões teorizadas nos estudos curriculares, especialmente nos debates pós-críticos; na terceira desenvolvemos o posicionamento dos desenhos animados enquanto Pedagogias Culturais que detém currículos culturais; na quarta sessão aprofundamos o debate de Gênero na Educação, a partir da noção de discurso; nas sessões seguintes tratamos respectivamente da metodologia e eleição do *corpus* de imagens dos episódios; a análise dos enunciados de gênero do desenho, e por fim as considerações finais deste estudo.

1.1 O desenho animado *Peppa Pig*

Peppa Pig é um desenho animado seriado que foi criado em 2004³, no Reino Unido, por Neville Astley e Mark Baker. O desenho consiste na história das experiências de vida de uma porquinha, chamada Peppa, em uma cidade campestre, com sua família formada por seus pais e irmão, George. Seu público alvo é composto por crianças da primeira infância (0 - 6 anos). O desenho começou a ser reproduzido

³ As informações dos três primeiros parágrafos, sobre a fundação e difusão do desenho animado *Peppa Pig*, foram coletadas no site da Wikipédia (2025).

primeiramente pela produtora *Astley Baker Davies*, denominada assim, devido aos nomes dos três produtores responsáveis pelo desenho, sendo eles, Neville Astley, Mark Baker e Phil Davies.

No decorrer dos anos outras produtoras foram se apropriando do desenho e produzindo suas temporadas. Em 2016, as temporadas do desenho animado *Peppa Pig* passam a ser produzidas pela empresa *Entertainment One*, que chegou a um acordo de 140 milhões de libras, com os produtores iniciais, pela franquia do desenho, concedendo a produtora 70% dos direitos de uso e produção do desenho *Peppa Pig* (The Guardian, 2017). A partir disso, a *Peppa* tem sido expandida para muitos territórios mundiais, e sua imagem tem sido empreendida em jogos, aplicativos e brinquedos que movimentam toda uma economia de mercado.

Nos programas televisivos brasileiros esse desenho animado passa a ser transmitido em 2013 nos canais de TV aberta e a cabo, respectivamente, TV Cultura e Discovery Kids. Além disso, o desenho é privatizado por serviços de streaming, como a Netflix, Prime Vídeo, HBO Max, entre outros. Ainda em 2013 surge o *Peppa Pig- Official Channel*, primeiro canal do desenho animado no *YouTube*, criado no Reino Unido, totalmente em inglês britânico, doravante apresentando mais de 38 milhões de inscritos.

Somente em 6 de maio de 2014⁴ criou-se o canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial*, totalmente em português brasileiro, o mesmo conta com em média 15 milhões e 700 mil inscritos, contendo 5.797.252.636 de visualizações, e assim como esse, outros 11 países tiveram o desenho traduzido para sua língua na plataforma do *YouTube*. Desse modo, nota-se a amplitude de alcance do material da *Peppa Pig* às crianças brasileiras, bem como em outros países.

O referente canal, está também associado à empresa americana fabricante de brinquedos, Hasbro⁵, que mediante as varejistas associadas (Amazon, Mercado Livre, Americanas, Casas Bahia, Havan, entre outras), busca vender produtos com a imagem de personagens de diversos desenhos animados e filmes, inclusive a *Peppa Pig*, evidenciando assim, os interesses e benefícios mercadológicos presentes nos materiais culturais difundidos na sociedade capitalista. Considerando a notável potência da materialidade repetível do conteúdo do desenho em vídeos, jogos,

⁴ Informações retiradas do canal do *YouTube* (2025) *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial*.

⁵ Informações coletadas do site da Hasbro (2025).

brinquedos, entre outras situações de venda de imagem da Peppa, a realidade corporativa em que o desenho se encontra, seu fácil acesso na plataforma do *YouTube*, justificamos nossa escolha do desenho *Peppa Pig* como material de análise deste estudo.

O *YouTube* é uma plataforma de comunicação e exibição de vídeos, criada em 2005 por dois jovens norte-americanos, Chad Hurley e Steve Chen, ambos funcionários de uma empresa de tecnologia, inicialmente criaram para estabelecer comunicação em vídeo com os colegas, e foi posteriormente comprada pela Google. O significado do termo inglês *YouTube*, pode ser traduzido para o português brasileiro, como: “*you*” que significa “você”; mais “*tube*”, que significa “tubo, canal”; logo o significado do nome resulta em, “canal feito por você”, isto é, você cria e você transmite (Belarmino, 2020).

Essa plataforma opera por meio da exibição dos vídeos nos canais com diferentes propostas, sejam elas, entretenimento, trabalho, humor, beleza, uma infinidade de conteúdos e uma multiplicidade de canais, com diferentes sujeitos produzindo e compartilhando seus conteúdos, e aqueles que conseguem os maiores números de visualizações são premiados pela empresa Google, tornando a prática de produzir conteúdo uma atuação atrativa. Os usuários podem interagir através dos comentários e curtidas.

O advento do *YouTube*, bem como outras plataformas, só foi possível graças a criação da rede sem fio, *wi-fi*, que aumentou a conectividade, e se estabeleceu sobre diversos dispositivos, alcançando grande potencial na comunicação universal. Com o desenrolar do uso da *internet* as redes foram sendo criadas para que a comunicação se estabelecesse ainda mais, os sujeitos agora não queriam apenas ter acesso aos canais da TV, mas serem os próprios produtores de conteúdo, e o *YouTube* atendeu perfeitamente essa demanda, intensificando o processo de comunicação em massa (Belarmino, 2020).

Além disso, um levantamento de estudos na biblioteca digital do Google Acadêmico referente às identidades no desenho animado *Peppa Pig*, no marco temporal de 2014 a 2024, mostrou que existe um debate quanto a relação da atuação da narrativa cultural do desenho animado *Peppa Pig*, e a constituição das identidades culturais, inclusive a de gênero. Esse levantamento consistiu em compreender a importância, o posicionamento e as preocupações que outros estudos têm apresentado quanto às questões semelhantes ao tema desta pesquisa.

Nos estudos intitulados, *(re) pensando as representações de gênero nos episódios de Peppa Pig* (Magalhães; Ribeiro, 2014) e *As mídias e a (re) produção dos papéis de gênero na infância* (Maluf, 2018), o desenho é apresentado como artefato cultural que reproduz e naturaliza significados, e afirmam que as representações de gênero, expressas nas vestimentas, brincadeiras, lugares que os personagens ocupam e as narrativas nos episódios da *Peppa Pig*, reforçam um padrão heteronormativo de família nuclear padrão, onde os papéis de gênero socialmente demarcados entre feminino e masculino são reproduzidos, entretanto, reforçam que há também uma ambiguidade, visto que alguns personagens rompem com os estereótipos de gênero.

No estudo, *Desenho animado, gênero e sexualidades: “a hora da aventura” e as narrativas dissidentes na escola* (Storino; Amaro, 2017), afirma-se que o desenho da *Peppa Pig* foi chamado de feminista por políticos conservadores, pois o arranjo familiar se constitui por papéis sociais não normalizados ou heterossexistas, ao mostrar que as ocupações da *Mamãe Pig* não se limitam aos afazeres domésticos, pois enquanto ela trabalha no computador, o *Papai Pig* faz a janta, rompendo com padrões sexistas socialmente naturalizados. Com isso, observa-se que no campo acadêmico tem sido dada ênfase às preocupações da cultura da mídia na constituição das identidades de gênero.

Concebendo os desenhos animados enquanto uma forma de linguagem que produz sentidos a depender das significações dos sujeitos que o idealizam. (Barbosa Júnior, 2002 *apud* Ignácio, 2007, p.43), afirma que os desenhos animados são “oriundos da união do desenho e da pintura com a fotografia e o cinema”. Esse estudo mostra que o desenho animado foi desenvolvido por volta do século XVIII pelo cineasta holandês Pieter Van Musschenbroek, que experimentou usar disco com imagens em sequência, como forma de obter o movimento, daí emerge a ideia da animação cinematográfica. Os desenhos animados recorrem às táticas utilizadas nos filmes, pois enquanto os desenhos e pinturas se apresentam de maneira parada, os desenhos animados são pinturas e desenhos que ganham vida, movimento e ação.

2. MARCO TEÓRICO

2.1 Os estudos curriculares

A teoria educacional ampla é forjada por estudos teóricos advindos de diferentes campos, como, a Filosofia, Sociologia, Psicologia e entre outros. Ora convergem, ora divergem, mas todos eles se propõem a dizer algo sobre o que a Educação deve ser. Dentre esses debates, existe o campo das teorizações curriculares, que mobilizam o pensamento às seguintes questões problematizadoras. Que sujeito se quer formar por meio do currículo? Que conhecimento deve ser ensinado? O que eles ou elas devem saber? Qual conhecimento é considerado importante para compor o currículo? Tal campo não procura explanar o que a educação deve ser, mas o que determinado discurso, em determinado âmbito, diz sobre o que o sujeito deve ser (Silva, 2005).

As teorizações curriculares tiveram seus primeiros dias nos Estados Unidos na primeira metade do século XX, em meio a pujança das sociedades de produção capitalista, visando o produto do trabalho e o lucro como principal parte do processo de desenvolvimento social. Influenciados pelos ideais tayloristas, William Bobbit e Ralph Tyler, defendiam que a educação deveria ter objetivos próprios, com vistas a formar cidadãos para manter a economia do capital, e exercer a mão de obra no sistema produtivista capitalista.

No âmbito educacional, essa conjectura foi aceita durante um bom tempo, entretanto, por volta do final dos anos 60, ocorre um deslocamento na teoria curricular que dá espaço às teorias críticas do currículo, com a emergência de debates nos movimentos por independência das antigas colônias europeias; protestos estudantis na França, e em outros países; os movimentos em defesa dos direitos civis nos Estados Unidos; o movimento feminista; a liberação sexual; as lutas contra a Ditadura Militar no Brasil, e entre outros (*idem*, p. 29).

A concepção de currículo proposta Bobbit e Tyler, é então concebida como tradicional, tecnicista e conservadora. Pois, apenas busca formas de organizar o currículo, para atender aos objetivos do modo de produção da sociedade de classes, tendo a escola e os saberes curriculares como meros produtores de desigualdades sociais. Na contramão, com enfoque nas questões críticas do currículo, Goodson (2007), aponta o currículo como mecanismo com potencial para exclusão ou inclusão social. Por isso, no âmbito dos estudos da “aprendizagem narrativa”, urge-se a mudança do currículo prescritivo para um currículo que reflita a identidade narrativa, que se aproxime da vida cotidiana dos estudantes e ofereça oportunidades de gerenciamento da vida.

Em conformidade, Moreira (2013) levanta suspeitas às tentativas de conceituar qualidade educacional em torno de prescrições e avaliações, sob a lógica do alcance de desenvolvimento. Para ele, a construção da escola de qualidade precisa estar pautada no ideal da “qualidade negociada via currículo”, que busca posicionar e valorizar a escola como espaço da reflexão crítica, participação ativa dos educandos nas causas da comunidade, comprometimento com a justiça social, e a contemplação dos interesses dos sujeitos que a definem. As proposições críticas do currículo problematizam as relações de poder que estão imbuídas no currículo, nas relações sociais e nos saberes curriculares. Reconhecem a importância de que os saberes do currículo estejam relacionados com a forma a qual os estudantes significam o mundo e a cultura, com vistas a forjar sujeitos questionadores, capazes de criticar e desafiar os valores dominantes.

Por volta do final dos anos 80 há um novo deslocamento na teoria curricular, que buscou tencionar as conexões entre saber, poder e identidade, mediante a emergência de diálogos em defesa de uma “nova” época, denominada Pós-modernidade, que se contrapõem ao ideal de sujeito centrado e unificado difundido na Modernidade. No campo curricular, o pensamento pós-moderno nos leva a refletir que as identidades não são unificadas e que não existe um padrão de normalidade que seja preciso alcançar por meio da escola e do currículo. Para tal concepção, as identidades se descentralizam, e são forjadas em meio à diferença, enquanto um processo relacional (Silva, 2014).

As teorias pós-críticas do currículo são permeadas pela corrente Pós-estruturalista que emerge na Pós-modernidade, dando espaço aos diálogos do Multiculturalismo, apresentando as questões de raça e etnia; gênero e sexualidade, além dos estudos da Subjetividade, Identidade e Diferença e os Estudos Culturais, fazendo eclodir movimentos por currículos que defendessem e valorizassem a diferença cultural, bem como, as identidades culturais de religião, sexualidade, gênero, raça e etnia, ou seja, os sujeitos e suas muitas identidades.

Conforme a corrente de pensamento pós-estruturalista, concebemos o currículo como um discurso, isto é, ele não só nomeia o sujeito, como também o produz. Posto isto, uma teoria curricular nada mais é do que uma concepção de sujeito que determinada teorização pretende formar em determinado âmbito, fazendo jus ao termo “teorias do currículo”. Tal discurso curricular é sustentado por uma rede de outros discursos aceitáveis em um dado contexto e período histórico, e está repleto

de relações de poder, pois o ato de selecionar saberes para compor o currículo é uma operação de poder. Logo, deixa-se de lado a questão. Como fazer o currículo? E dedica-se a questionar. O que o currículo faz? (Silva, 2005).

No interior das teorias pós-críticas do currículo, a formação do sujeito mulher passa a ser problematizada como uma questão de poder e identidade no currículo que é forjado numa prática discursiva. Sendo assim, passa-se a questionar os acessos aos saberes escolares, distintos entre homens e mulheres. Posteriormente há um deslocamento, a qual Silva (2005) nomeará “reviravolta epistemológica” que tenciona a própria natureza do conhecimento, considerando que, majoritariamente, a produção do conhecimento não reflete as experiências das vidas femininas, mas sim perpetua a lógica do conhecimento hegemônico atrelado à produção masculina. Tal teorização aparece com vistas a combater a desigualdade de gênero no currículo.

A partir desse panorama posicionamos a provocação desse estudo no campo curricular educacional, afirmando o currículo como um discurso, que opera na constituição das identidades e subjetividades, através das narrativas culturais imbuídas de significados que nos atravessam e subjetivam. Fazemos uso desta reflexão para conceber o currículo cultural presente no desenho animado *Peppa Pig* como um discurso com potencial na formação das identidades de gênero de seu público-alvo.

2.2 A Pedagogia como cultura e a cultura como pedagogia: significações para além da escola

Pensar que após esta leitura podemos nos questionar quais narrativas culturais um dia moldaram nossas identidades, e quais ainda hoje operam na constituição delas, é realmente provocador. Na chamada “modernidade tardia” (Hall, 2006), não podemos escapar do currículo como uma pedagogia cultural, presente em exposições de museus, filmes, livros de ficção, turismo, cinema, publicidade, artes visuais, músicas e tantos outros processos culturais que não são obrigatórios no currículo escolar, mas estão presente no dia a dia operando na formação das identidades.

As narrativas culturais não se limitam ao entretenimento, apresentam-se de maneira irresistível e atrativa, e estão imbuídas de formas de conhecimento que influenciam os comportamentos das pessoas. Em vista disso, entende-se que a Pedagogia não está enclausurada na escola, há, pois, cultura na pedagogia e

pedagogia nos currículos culturais de diversas instâncias. Em ambos casos, ao ensinar eles apresentam um discurso de sujeito e identidade.

Belarmino (2013), pontua que,

O currículo escolar e o currículo cultural são lugares de enunciação onde ocorre a circulação de narrativas, e onde a subjetivação, a socialização é dirigida e controlada. Assim, temos o espaço escolar e cultural onde, também, o indivíduo é planejado, é um projeto de indivíduo, para realizar um projeto de sociedade (p.9).

As Pedagogias Culturais emergem no contexto dos Estudos Culturais na Educação, firmando-se no campo acadêmico em 1990, a princípio nos EUA, e posteriormente vindo a se difundir em outros contextos. A Pedagogia Cultural tem como campo de estudo, o currículo cultural, e propõe estudos para compreensão da relação entre “educação, pedagogia e cultura, criando, assim, condições para que se possam examinar as relações de ensino e aprendizagem como amplos processos culturais” (Andrade; Costa, 2017, p.5).

Sob motivos específicos, os estudos que introduzem o termo Pedagogia Cultural são de autoria do David Trend, professor de Arte e Cultura Visual na Califórnia, o mesmo adverte quanto às questões políticas na relação entre Arte e Educação. Mais adiante, Henry Giroux teoriza uma pedagogia crítica, articulada às do educador Paulo Freire, e denunciam os artefatos culturais como uma forma de reprodução de dominação cultural, salientando o quão necessário é aderir a um olhar crítico presentes nos discursos dos aparatos culturais da mídia. Estudiosos nortes americanos, Shirley R. Steinberg e Joe L. Kincheloe, influenciados pela teoria crítica da educação, tratam da atuação da mídia na construção das infâncias, por e para o consumo, impulsionada pela presença da produtividade mercantil e corporativa na vida das crianças (Andrade; Costa, 2017).

Quanto à presença da cultura da mídia, Costa (2002) aponta como a pedagogia da mídia cria raízes nos cotidianos, nos ensinando coisas, entre elas um conjunto de verdades,

Insistindo em nos contar e mostrar o que estava “realmente” acontecendo, ensinando sobre o mundo, sobre a vida, fabricando epopeias e tragédias, conformando opiniões, capturando nossa atenção, oferecendo versões, moldando nossos sentimentos, fazendo-nos chorar de revolta ou de pena, inventando vilões e heróis, enfim, produzindo suas histórias, seus relatos, interpelando-nos, praticando sua pedagogia (p.71).

Visando apresentar como os programas televisivos nos ensinam a todo momento, onde devemos nos posicionar, como devemos nos afirmar, regulando,

coordenando e governando através de uma lógica dicotômica, estas pedagogias culturais dividem o mundo diante dos nossos olhos. Kellner (2013), coaduna com tal afirmação ao postular que em razão da grande atuação da indústria cultural, é necessário desenvolver um “alfabetismo crítico em relação à mídia” (p.104).

Considerando que o currículo na perspectiva das Pedagogias Culturais, defende uma política cultural, e os interesses em jogo, o campo dos Estudos Culturais na educação objetiva analisar a relação entre cultura, conhecimento e poder. A partir disso, (Giroux, 2013) insiste que devemos enxergar a pedagogia que está além dos limites da escola, e adverte a necessidade dos trabalhadores culturais entenderem as forças políticas e culturais do seu contexto, através de uma pedagogia crítica, permeada pelas questões da teoria crítica da educação. Afirma ainda que,

Ao compreendermos que estes artefatos da cultura— publicidade, filmes, televisão, entre outros praticam uma pedagogia, ensinam e posicionam os sujeitos, estamos entendendo como a política cultural se exerce, como os arranjos sociais são engendrados (*idem*, p.10).

O currículo, enquanto uma narrativa cultural, perpassa a indissociável relação entre o currículo, cultura e poder. Silva (2005) enfatiza que, “tanto a educação quanto à cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação das identidades e das subjetividades” (p.139)”. O currículo cultural é apresentado como um conjunto de significados defendidos em meio às relações de poder que o constituem. Por ser uma narrativa cultural, ele não só está presente no âmbito acadêmico e escolar, como também, em outras instâncias culturais mais amplas que, embora não apresentem objetivo explícito de ensinar, terminam por instruir alguma coisa, melhor dizendo, eles têm uma Pedagogia (Silva, 2005).

Desse modo, ao entender que a pedagogia atua para além da escola, salientamos que os desenhos animados são narrativas culturais que estão difundidas na sociedade e agem na reprodução de sentidos sobre ser feminino ou masculino. Portanto, na proposição desse estudo partimos do pressuposto de que há um discurso de gênero na enunciação do desenho animado *Peppa Pig*, enquanto um aparelho cultural imbuído de representações, e um discurso que age na formação das identidades de gênero do seu público alvo. Posto isto, o currículo cultural é analisado como uma forma de linguagem que não somente, diz sobre o sujeito mulher ou homem, como também, produz esses sujeitos.

2.3 Os Estudos de Gênero na Educação

Os Estudos de Gênero, emergem no contexto dos movimentos feministas em vários países, com reivindicações de mudança nas posições sociais subjugadas às quais as diferentes mulheres eram submetidas. O sufrágio, movimento que buscou conceder o direito do voto às mulheres, foi muito relevante na história das reivindicações do feminismo, que posteriormente viria a se delinear na primeira onda do movimento feminista (Belarmino, 2013). No campo acadêmico as questões dos Estudos da Mulher passam a ser denominados Estudos Feministas, e propicia que novas ondas venham à tona, e ganhem novos contornos ao reconhecer que em uma dada sociedade existem mulheres com lutas sociais distintas (Hollanda, 2018). Essa afirmação fortaleceu os estudos de gênero, que reconhece a formação do sujeito masculino e feminino como resultado das situações sociais em que discursos, representações e símbolos diversos incutem modos de ser nos sujeitos.

Louro (1995; 1997) conceitua gênero como uma atribuição cultural e histórica sobre os sexos, buscando acentuar o caráter social das distinções baseadas no sexo. Desse modo, a principal defesa desse campo de estudo é que, a construção da identidade de gênero não é algo dado ou naturalizado, mas sim, uma construção sociocultural, logo, “aquilo que se diz ou se pensa sobre elas que vai constituir, efetivamente, o que é feminino ou masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico” (Louro, 1997, p. 21).

Em contrapartida, a tal pensamento, o determinismo biológico é o argumento utilizado para justificar a formação da identidade de gênero, afirmando-a como algo fixo e imutável. Entretanto, sob o viés dos estudos de gênero e Feministas, associados ao pós-estruturalismo, partimos do entendimento de que as identidades de gênero são mutáveis, e estão em constante processo de formação e reformulação. Mediante essa proposição, não há, nem deve existir um único tipo ideal de feminilidade ou masculinidade, somos muitas/os, porque somos atravessadas/os por vários discursos que dizem algo sobre estar entre o feminino e o masculino.

Segundo Louro (2000), o dualismo ocidental da Modernidade dividiu o mundo entre o natural e o cultural. Por isso, a autora discorre que não só as relações de gênero são social e culturalmente produzidas, mas também o corpo. O discurso de gênero educa e marca o corpo. Ele é significado, representado e interpretado culturalmente por distintas sociedades e grupos que atribuem significados às

características físicas. Sendo assim, entendemos que o corpo recebe significados culturais, e como afirma Foucault ele é regulado e moldado. Os significados sobre as relações de gênero e o corpo se modificam nas várias culturas, eles se alteram devido à idade, à doença, às condições de vida; eles mudam pelas imposições sociais, pelas exigências da moda, pelas intervenções médicas, pelas transformações e possibilidades tecnológicas.

No campo curricular, as questões dos estudos de gênero tencionam os acessos aos saberes escolares, que durante muito tempo foi ofertada de maneira desigual, favorecendo o ideal de masculino em detrimento do feminino. Posteriormente há um deslocamento, a qual Silva (2005) nomeia “reviravolta epistemológica” que problematiza a própria natureza do conhecimento curricular, denunciando que as produções científicas aclamadas não refletem as experiências das vidas femininas, e aponta o conhecimento hegemônico como atrelado à produção masculina. Tal teorização aparece com vistas a combater a desigualdade e as violências de gênero que ocorrem no currículo escolar, como também, no cultural.

Em consonância com os estudos feministas, de inspiração pós-estruturalista foucaultiana, Lauretis (1993) analisa o cinema enquanto uma narrativa semiótica e mecanismos cultural de significação, que age na construção do sujeito, afirmando que “como seres sociais, as mulheres são constituídas através dos efeitos de linguagem e representação [...] uma mulher (ou um homem) não é uma identidade indivisa, uma unidade estável de “consciência”, mas o termo de uma série mutável de proposições ideológicas (p.99)”. Portanto, entende-se que as identidades de gênero estão em constante formação e reformulação.

Estudos como os de Carvalho (2023), Costa (2002), Sabat (2001), Ignácio (2015), Kellner (2013), Belarmino (2013; 2020), evidenciam como as pedagogias culturais agem na perpetuação de significações sobre ser feminino e masculino, e na maioria das vezes, o feminino é apresentado como fútil, fraco e ignorante, enquanto o masculino, como forte, viril e sábio. Sendo assim, suas narrativas normalizam e afirmam esses sentidos através de seus mecanismos de poder materializado nos interesses mercantis das grandes corporações empresariais da indústria cultural, que “com seus personagens tomaram conta do circuito cultural da infância e da juventude” (Belarmino, 2013, p.3).

Ademais, é sem dúvida necessário ao tratar de gênero, conceituar poder. Nas palavras de Foucault (2009, p.13), o poder, “é o modo de ação de alguns sobre os

outros”, isto é, é exercido em meio às relações e podem ser efeito de um consentimento anterior ou permanente. Para ele o poder é exercido sobre os corpos, um poder de “capacidade”, e consiste em um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas às outras. Tal poder, não atinge diretamente o corpo dos indivíduos, mas suas ações, sendo assim, o poder em Foucault consiste em conduzir condutas. Os mecanismos sociais que exercem poder sobre os corpos, subjetivam-nos, são exemplos, o enclausuramento, a punição, a recompensa, entre outros. Seguindo essa lógica, compreendemos que as relações de poder operam na constituição das identidades de gênero. Nessa perspectiva de poder, Louro (1995) afirma que gênero é mais do que uma identidade aprendida, é uma categoria imersa nas instituições sociais, como a justiça, escola, a igreja, instituições onde os corpos são generificados.

3. Metodologia do estudo

A intervenção desse estudo é de natureza básica, e abordagem qualitativa, logo, não há o intuito de modificar a realidade. Além disso, é pertinente salientar que não nos propomos a julgar o desenho analisado como viável ou não para ser assistido, nosso intuito é descrever os discursos que condicionam sua emergência no meio social e como opera os saberes nele acionados.

O objeto de estudo é o discurso de gênero, analisado a partir de enunciados que advém dos episódios do desenho animado *Peppa Pig*. A escolha do desenho animado levou em consideração a grande popularidade entre as crianças, revelada não só nos seriados do desenho, como também, na presença de *Peppa* em brinquedos e aplicativos vendidos pelas grandes empresas de brinquedos e streaming.

O corpus de análise consiste em uma coleção de imagens dos episódios da primeira temporada, essa escolha se deve ao fato de que em materiais seriados a primeira temporada apresenta a trama principal do desenho, e onde se dá a primeira aparição dos personagens, como são posicionados e os sentidos que se pretende criar sobre eles. Além disso, as imagens dos episódios, configuram-se como “uma coleção finita de materiais, determinada de antemão pelo analista, com (inevitável) arbitrariedade e com a qual ele irá trabalhar” (Martin e Gaskell, 2008, p. 44, *apud* Belarmino, 2013, p.15).

Usufruindo do aporte teórico pós-estrutural, utilizamos a proposição analítica do discurso de Michel Foucault (2005), entendendo que o discurso se dá em uma prática discursiva, mediante mecanismos de poder que compõe seu campo de aceitabilidade e opera nos constituindo como sujeitos de saber. Assim como afirma Marinho (2023), “Foucault centraliza suas análises em torno das duas palavras, saber e poder”(p.149), a mesma continua pontuando que, “o que é tomado como aceitável em termos de poder, fruto da relação saber e mecanismos de poder, não se analisa como sendo resultado de alguma essência, mas sim resultante das condições imanentes de aceitabilidade” (p.151).

A partir disso, justifica-se o motivo dessa análise ser histórico-filosófica, pois o que se busca identificar nas relações discursivas são as condições de emergência do discurso de gênero, não o exato momento em que eles surgem, mas sim o que possibilitou sua aparição. Essa perspectiva, aponta que, é inconcebível que se diga algo novo, sem que haja condições históricas para que, de um objeto de discurso, uma e/ou muitas pessoas digam alguma coisa. Sendo assim,

Essas condições, como se vê, são numerosas e importantes. Isto significa que não se pode falar de qualquer coisa em qualquer época; não é fácil dizer alguma coisa nova; não basta abrir os olhos, prestar atenção, ou tomar consciência, para que novos objetos logo se iluminem e, na superfície do solo, lancem sua primeira claridade (Foucault, 2005, p.50).

Dessa forma, diz Foucault, o que se procura na análise histórico filosófica “não é saber o que é verdadeiro ou falso, fundado ou não, real ou ilusório, científico ou ideológico, legítimo ou abusivo”, mas sim “quais são os elos, quais são as conexões que podem ser assinaladas entre mecanismos de coerção e elementos de conhecimento, quais jogos de reenvio e apoio se desenvolvem de uns aos outros (Foucault, 2018, p. 33 *apud* Marinho, 2023, p. 149).

Conforme esse entendimento, e considerando a política cultural da indústria cultural propagada nos desenhos animados e atuação de poder (Giroux, 2013), o desenho animado é analisado do ponto de vista de sua operação discursiva, *materialidade repetível e função enunciativa*, contemplando as modalidades de enunciação de *quem fala, de onde fala e como são posicionados os sujeitos* femininos e masculinos (Foucault, 2005). Além disso, ao descrever o campo de memória do discurso de gênero no desenho animado, será possível compreender os discursos e dispositivos de verdades e normalização que garantem sustentação ao que se diz sobre feminino e masculino no currículo cultural do desenho *Peppa Pig*, como também, os discursos não aceitos. Por esse caminho é possível entender como o poder é capilar e produtivo, fluindo e incutindo seu saber entre sujeitos livres, e não

de maneira repressiva (Costa, 1998, p. 41), é um poder que persuade, e ao produzir verdades, produz sujeitos de saberes. Destarte, tais saberes *incidem nos corpos e os especificam*, eles dizem que sujeitos somos.

O corpus de análise foi eleito a partir dos episódios da primeira temporada do desenho animado *Peppa Pig*, apresentada na plataforma de exibição *YouTube*, no canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial*. A primeira temporada apresenta 11 episódios, cada um deles contendo em média 30 minutos, com cerca de dez sequências de enredos dentro de cada episódio. Para compor a seleção do corpus de episódios a serem analisados, assistiram-se os primeiros seis episódios, e foram eleitos aqueles que apresentaram enunciações de sujeitos femininos e masculinos, como resultado, quatro sequências de enredos do desenho foram selecionadas, sendo eles: a loja de brinquedos; a máquina de brinquedos; brincando de polícia; brincando de ser adultos. Em um primeiro momento, desses quatro episódios foram eleitos dois enunciados, que consideramos pertinentes para a análise pela força enunciativa que apresentaram.

Considerando o enunciado como unidade da análise do discurso foucaultiana, identificamos dois enunciados na trama dos quatro episódios, sendo eles: *gênero e as brincadeiras*, composto pelos episódios: brincando de polícia; brincando de ser adultos; *gênero e o brinquedo*, composto pelos episódios: a loja de brinquedos; a máquina de brinquedos. Ambos enunciados, como veremos na análise apresentada a seguir são perpassados pelas questões dos estudos de gênero, e produzem regimes de verdades sobre o modo de ser sujeito feminino e masculino, mediante uma rede discursiva que garante o campo de aceitabilidade das brincadeiras, brinquedos no desenho animado analisado.

4. Análise do discurso no enunciado: Gênero e as Brincadeiras

A princípio, para descrever e entender o poder de operação e a função enunciativa dos enunciados selecionados no âmbito do desenho animado *Peppa Pig*, é preciso considerar quem o insere na superfície enquanto uma prática. A *Peppa Pig* é um desenho exibido por diversas plataformas de streaming, canais de TV aberta e a cabo, além disso, sua *materialidade repetível* não é identificada apenas em episódios seriados, mas também, no campo comercial de venda de brinquedos e aplicativos de jogos, materialidades estas que garantem a difusão da figura da Peppa

e sua família. No entanto, a materialidade aqui analisada emana da exibição do desenho na plataforma digital, *YouTube*.

No desenho *Peppa Pig*, exibido no canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial, quem fala* e opera a função autor não é uma pessoa, mas sim uma “marca”, uma imagem. A *Hasbro*, empresa de vendas de brinquedos e aplicativos, aparece anexada no referente canal, logo, o campo cooperativo que detém os direitos autorais da Peppa se encontra no *lugar institucional* de enunciação desse desenho. O poder de enunciação da marca da Peppa não ocorre somente pelo *status* de que falam, mas da rede de discursos desenvolvidas em vários campos de atuação para estabelecer regimes de verdades.

O enunciado Gênero e as Brincadeiras aparece no desenho *Peppa Pig*, mediante situações de brincadeiras que perpassam as experiências da Peppa em meio à família, amigos e instituições. Nos dois episódios que compõem este enunciado: brincando de polícia; e brincando de ser adultos; as diversas brincadeiras estão presentes e normalizadas nas tramas do desenho.

Na *escansão* do enunciado Gênero e as Brincadeiras é possível identificar diálogos sobre as brincadeiras nos campos da Educação, Psicologia do Desenvolvimento e Cognitiva, Sociologia da Infância e o jurídico. Com destaque na teorização sobre a brincadeira no campo educacional está a professora Tizuko Morchida Kishimoto, que nos livros *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação (1996)* e *O brincar e suas teorias (1998)*, afirma que conceituar jogo e brincadeira é uma tarefa complexa, pois vários estudos do campo da Psicologia apontam especificidades sobre jogo, princípios esses que o campo educacional tem adotado.

Kishimoto (2011), aponta o jogo como o ato lúdico, permeado pela sessão de prazer e alegria que emana. Seus princípios são a flexibilidade, visto que o lúdico é livre de pressão ou punição, de modo que o sujeito não se limite a criar e explorar; a natureza livre da intenção de brincar e escolher a brincadeira; a ausência de regras preestabelecidas; a não necessidade de produtividade, pois na ação lúdica o que importa não é o resultado da brincadeira, mas o processo; o desenvolvimento de acontecimentos determinado pelos jogadores; e o caráter não-literal, visto que a realidade interna predomina sobre a externa. Tais características configuram as brincadeiras como materialização das diversas espécies dos jogos. Na ausência da intenção lúdica não há jogo, mas sim, trabalho, logo, a brincadeira é o ato lúdico em ação.

Kishimoto (*Idem.*), afirma ainda que as brincadeiras apresentam contribuições na dimensão educativa, desde que mantida a ação intencional da criança para brincar é possível maximizar as situações de construção do conhecimento, por meio da ação ativa e motivadora. Em consonância, as bases legais educacionais abarcam o brincar como ação necessária à formação da criança, a exemplo do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998), sucedido pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), que determina as brincadeiras e as interações como os eixos estruturantes da Educação Infantil, logo, as políticas curriculares dos entes federados estão pautadas em tal perspectiva, operando enquanto uma *instância de delimitação* que instaura designa e nomeia a brincadeira como objeto do discurso educacional.

Elaboradas e implementadas por essas instâncias de poder, esse saber é reproduzido, e passa a ser aceito e exercido sobre os corpos, formando o sujeito que ao brincar se desenvolve na escola. Outro campo que se pronuncia quanto à defesa do brincar, é o jurídico, onde na sessão do direito à liberdade, respeito e a dignidade, do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a criança é concebida enquanto um sujeito de direitos, dentre estes, o direito de brincar (Brasil/ ECA, 1990).

É pertinente pontuar que o discurso do brincar e das brincadeiras no campo educacional apresenta um *interdiscurso* com o campo dos estudos da Psicologia da Criança, que por volta do final do século XIX, foram influenciados por debates positivistas, a exemplo do darwinismo, que concebeu o brincar como “uma atividade natural, social e cultural. É algo espontâneo, próprio da criança” (Oliveira & Sousa, 2008, p. 8, *apud* Souza, *et. al.* 2022). Esse pensamento situa o brincar como uma forma de adaptabilidade dos seres que se tornam mais aptos à sobrevivência, por isso, permite às crianças inúmeras possibilidades de desenvolvimento.

As concepções cognitivistas e sociointeracionistas são as mais recorrentes nos debates de formação de sujeitos. Na visão sociointeracionista sobre as brincadeiras, Vygotsky afirma que as estruturas psicológicas complexas são formadas nas interações no meio cultural e social, desse modo, as brincadeiras permitem a atribuição de significados, e com isso a interpretação dos objetos, eventos e situações do mundo circundantes, através da medição simbólica que ocorre por meio da linguagem. Nessa perspectiva as brincadeiras permitem à criança imitar o que conhecem sobre o mundo, apropriar-se, amplia seus horizontes e recriar, logo ela passa a ser compreendida como produtora cultura (Souza, *et. al.*, 2022). Visto isso, o

brincar é compreendido como a linguagem da criança. No século XX esse debate é fortalecido na teorização do psicólogo Jerome Brunner, sobre a égide de que as questões cognitivas estão relacionadas à educação e cultura (Kishimoto, 2011).

Tal debate também é sustentado pelo campo da Sociologia da Infância, ao qual visa a reconstrução sócio-cultural do conceito de infância, a muito marcado por uma visão adultocêntrica, passando então, a conceber a criança como sujeito produtor de cultura, e não uma tábula rasa (Quinteiro, 2002). Conforme a escansão do discurso evidencia, a brincadeira não é apenas algo espontâneo e natural da criança, mas sim resultado das experiências sociais e culturais, e o prazer que emana da brincadeira também está associada a cultura, como apresenta (Filho, 2005 *apud* Souza, *et. al.* 2022),

A observação do mundo cultural das crianças nos permite vislumbrar os modos pelos quais os processos de produção e reprodução cultural estão acontecendo. Desse modo, o processo de formação das culturas da infância é constituído individual e coletivamente, por elementos aceitos da cultura dos adultos e por elementos elaborados pelas próprias crianças. Elas constroem e vivem a história de sua família, da sua comunidade, da humanidade. (p. 17)

Dessa forma, as brincadeiras mudam conforme cada cultura, prova disso que para determinados sujeitos a ação de atirar com um arco e flecha em pequenos animais se configura brincadeira, mas para uma comunidade indígena nada mais é que uma forma de preparo para a arte da caça necessária a subsistência da tribo (Souza, *et. al.*, 2022). Outrossim, a gramática discursiva deste enunciado é composta pelos termos: ludicidade; jogo; simbolismo; imaginação e sociabilidade.

A partir dos debates supracitados, que condicionaram a aparição das brincadeiras no desenho animado *Peppa Pig*, ocorre na trama dos dois episódios situações em que o discurso de gênero é acionado nas brincadeiras. No episódio “Brincando de ser adultos” Peppa e George brincam de faz de conta com as profissões que almejam para si, a Peppa afirma querer ser muitas coisas, dentre elas, dentista, motorista de ônibus e professora, e o George quer ser um dinossauro, ambos recebem estímulo da mãe. O fato da Peppa pensar em atuar em diferentes posições sociais, é carregado de representações sociais, de que ela pode ocupar posições de cuidado, como também situações de condução. Há uma significação de que os sujeitos femininos e masculinos podem ocupar os mesmos espaços e funções sociais.

Figura 1 - A Peppa faz de conta que é motorista de ônibus.



Fonte: canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial* (2025).

Situação semelhante acontece no episódio “Brincando de Polícia”, onde a Peppa e a Suzy fazem de conta que são policiais, com o intuito de investigar o sumiço da caneta da professora. Na brincadeira a representação da atuação da polícia está associada à investigação de acontecimentos preocupantes à sociedade, logo, as meninas incorporam o poder da polícia e o exercem sobre os corpos dos demais colegas nos interrogatórios. Há uma significação que busca desconstruir estereótipos sociais discriminatórios quanto às figuras femininas no poder, e evidencia formas de empoderamento social.

“Suzy (ovelha): Por acaso você viu a caneta especial, Deni?”

Deni (cão): Eu acho, que não!

Peppa (porca): Então, é melhor levá-lo à delegacia. Para fazer algumas perguntas.

Narrador oculto: (Então a Peppa e Suzy fazem uma delegacia de mentirinha, para interrogar a todos sobre a caneta desaparecida, é feita de livros e almofadas).”

Figura 2- Peppa e a Suzy fazem de conta que são policiais.



Fonte: canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial* (2025).

Segundo Kishimoto (2011), a brincadeira de faz-de-conta, presente nas duas situações, permite à criança assumir papéis presentes no contexto social, e expressar regras implícitas, que se materializam no tema das brincadeiras. Portanto, há uma construção social de gênero, onde as meninas adotam posições que supostamente elas observam na sociedade fictícia em que vivem no desenho. Louro (1997) afirma que as questões referentes a gênero e sexualidade fazem parte das conversas, piadas e brincadeiras, entre outras situações de linguagem.

Em ambos episódios, há um reforço positivo por parte da mãe e da professora, enquanto figuras de poder, afirmando o posicionamento das meninas onde elas quiserem estar, podendo ser consideradas ótimas policiais, professora, dentista e motorista de ônibus. Em consonância a isso (Pereira; Oliveira, 2016) abordam que a brincadeira é uma prática cultural onde identidades masculinas e femininas são reafirmadas ou negadas. Nas *grades de especificação* do discurso de gênero presente na enunciação das brincadeiras, as brincadeiras são tidas como operadores que incidem sobre o corpo do sujeito, forjando um sujeito de gênero empoderado e democrático, não subvertido.

4.1 Análise do discurso no enunciado: Gênero e o Brinquedo

O enunciado Gênero e o Brinquedo aparece no desenho *Peppa Pig* mediante as relações nos contextos sociais da trama dos episódios: a loja de brinquedos; e a máquina de brinquedos, onde os brinquedos foram apresentados enquanto uma prática discursiva. A rede de discursos que sustenta esse enunciado, está permeada pelos campos da Psicologia, Educação, Filosofia e Sociologia.

Os brinquedos existem desde as eras mais remotas, e o estudo do brinquedo foi objeto de considerações para filósofos, psicólogos, psicanalistas, teólogos, antropólogos, médicos, educadores, pais, em suma, passou por todos os campos das ciências (Meira, 2003). Antes do século XIX os brinquedos eram feitos pelas crianças junto aos adultos, eram produzidos com objetos simples como, madeira, folhas, papel, argila e qualquer objeto que pudessem atribuir significado, e possibilitava momentos de interação. Entretanto, por volta do século XVIII, com o advento das sociedades industriais, começa a aflorar as fabricações especializadas, e os brinquedos tornam-

se objetos produzidos pela maquinofatura, marcando o distanciamento dos adultos e as crianças na elaboração dos brinquedos.

Meira (2003), discorre quanto às reflexões do filósofo e sociólogo alemão, Walter Benjamin, quanto aos brinquedos como ferramentas de reprodução do meio social e cultural no qual a criança está inserida, refletindo na forma em que o brinquedo será apresentado. Até o século XIX era comum ver as bonecas vestidas em trajes de adulto, ou, por exemplo, os chocalhos, que servem para exercitar a audição do bebê, tinham a função de afastar os maus espíritos, motivo pelo qual era dado aos recém-nascidos. Isto é, o brinquedo é um artefato cultural carregado de significações das sociedades que o aderem, como também, é algo determinado pelo tempo e espaço em que o indivíduo está inserido, e ao brincar a criança o utiliza para reproduzir a cultura na qual está inserida.

Além disso, em meio aos brinquedos impostos pelos adultos, as crianças também fazem suas escolhas, muitas vezes de materiais que os adultos descartam da atuação brincante, é comum notar que em muitas situações preferem as caixas dos brinquedos aos próprios brinquedos (Souza, *et. al.* 2008). Os brinquedos industrializados promovem homogeneização, pois eles vêm imbuídos de significados sociais hegemônicos, com enredos de brincadeiras pré-estabelecidos fazendo com que a criança não construa um olhar crítico ou criativo, como resultado, torna-se uma simples manipuladora de objetos impostos a si.

Brinquedos ricos em criatividade, aqueles que possibilitam construir, e desconstruir, produzem mais prazer às crianças, entretanto, são majoritariamente substituídos por brinquedos feitos em plástico. O discurso moderno de criança que precisa ser cuidada e enclausurada, restrita de adoecimentos, “a preocupação extrema com a segurança e a saúde, marcas ideais da sociedade de consumo, acaba por revelar-se na dimensão dos brinquedos, que na maioria são plastificados, esterilizados, inquebráveis” (Meira, 2003, p.81). Nessa perspectiva, os brinquedos industriais encontram espaço na superfície para atuar enquanto uma prática.

No campo da Psicologia do Desenvolvimento, Vygotsky destaca a posição do brinquedo no ato lúdico, como um importante mobilizador de desenvolvimento. Para ele, é através do brinquedo que a criança aprende a atuar numa esfera cognitiva, pois abre as oportunidades para o imaginário. Ao externalizar uma ação ilusória, buscando a satisfação dos desejos não realizáveis, a criança se projeta nas atividades adultas.

Ou seja, o uso do brinquedo traz o preenchimento de atividades irrealizáveis e a possibilidade de se exercitar no domínio do simbolismo (Souza, *et. al.* 2008).

Vygotsky acredita que a partir da fase em que a criança não consegue mais ter seus desejos satisfeitos, inicia-se o faz de conta, pois através do brincar com os brinquedos é possível internalizar os desejos, adentrando no processo de imaginação. Sendo assim, “o brinquedo seria apenas um suporte para o jogo e o brincar, o qual a criança atribui um processo imaginativo. O brinquedo propicia a simulação de situações, e está ligado ao desenvolvimento afetivo, social, cognitivo e físico” (p.27).

No campo educacional, Tizuko Kishimoto e Gilles Brougère, tecem reflexões quanto ao papel dos brinquedos. De acordo com Brougère (1997), os brinquedos orientam a brincadeira, que está condicionada pelo ambiente. Destarte, a criança estabelece uma relação simbólica com o brinquedo, podendo este atuar de duas formas, sendo como suporte da brincadeira ou como representação social. No primeiro caso é atribuído valor lúdico durante toda a brincadeira, no segundo o brinquedo transmite traços culturais da sociedade em que está inserido. “Esse brinquedo pode ser considerado como uma ‘mídia’ que transmite à criança certos conteúdos simbólicos, imagens e representações produzidas pela sociedade que a cerca”. (Brougère, 1995, p. 63 *apud* Oliveira & Sousa, 2008).

Kishimoto (2008; 2023) conceitua brinquedo como objeto que dá suporte a brincadeira, que aciona o lúdico por meio das regras que provêm do mundo social. Isso implica afirmar que ninguém nasce sabendo brincar com o brinquedo, brincar pressupõe aprendizagem social. Na Política Nacional da Educação Infantil: pelos direitos das crianças de zero a seis anos à Educação (2006), os brinquedos são posicionados como necessários à garantia da qualidade na infraestrutura das unidades de Educação Infantil. O Compromisso Nacional pela Qualidade e Equidade na Educação Infantil (2024), um dos eixos desta política, estabelece a

5.2.23. Oferta de brinquedos e recursos para uso pedagógico diversificados em materiais, **dando preferência por materiais naturais, minimizando o uso de plástico e materiais tipo E.V.A;**

5.2.24. **Oferta diversificada de brinquedos e materiais** – chocalhos, móveis, brinquedos para morder, brinquedos de empilhar, encaixar, de diferentes tamanhos, brinquedos sonoros, instrumentos musicais, objetos de diferentes texturas [...] bonecas representativas da diversidade étnico-racial, de gênero e das especificidades dos territórios rurais, comunidades quilombolas, do campo, das águas e das florestas e das diferentes

condições de deficiência, [...] artefatos da cultura local e de outras regiões do país [...]” (*grifo nosso*, p. 39).

5.4.5. Brinquedos **conservados e mantidos limpos e seguros**. Diariamente inspecionados, antes do início do funcionamento das creches e pré-escolas, vistoriando tanto problemas de manutenção como objetos estranhos que tenham caído no terreno e a presença de animais peçonhentos; (*grifo nosso*, p. 42).

Atuando enquanto uma *instância de delimitação* que orienta o que as escolas precisam assegurar para a tão almejada, Educação Infantil de qualidade, normatizando o que é preciso ter para os efeitos do discurso ocorrerem na prática, e assim instaura o brinquedo como um artefato imprescindível nos espaços externos e internos escolares. Além disso, o debate da higienização e segurança da criança, que emerge na modernidade, também está presente na presente política. Incentivando a presença tanto de brinquedos elaborados, quanto os industriais.

No episódio “A loja de brinquedos” A Peppa, George e a Mamãe Pig estão em uma loja de brinquedos para comprar o presente do bebê Alexander, enquanto o Papai Pig procura lugar no estacionamento.

“Mamãe Pig: Do que acham que o bebê Alexander vai gostar?”

Peppa: Desta cesta de basquete; ou uma arma de água; ou de deste mini Karaokê.

George: Karaokê! (Risos).

Mamãe Pig: São todos muito divertidos, mas não tenho certeza se servem para um bebê. ”

Continuam a procurar e o George se interessa pelo estacionamento de brinquedo.

“Mamãe Pig: O que você achou George?”

Peppa: Parece o estacionamento onde o papai está.

George: ‘Tacionamento!’ (Risos).

Narrador oculto: (O George adorou o estacionamento de brinquedo).

Mamãe Pig: O bebê Alexander gosta de carros, mas acho que ele é muito bebê para esse brinquedo. ”

A Peppa apresenta mais brinquedos para o George, sendo eles: bola de futebol, boneca e um chocalho, mas ele não se interessa e continua brincando com a pista de estacionamento e um carrinho.

“Narrador oculto: (O George acha que nenhum desses brinquedos é adequado para o bebê Alexander!).

Peppa: Que tal esse chocalho barulhento?

George: Não! (e continua a brincar na pista de estacionamento).

Narrador oculto: (O George só gostou do estacionamento de brinquedo)

Peppa: Olha esse George! (Peppa mostra o carro e aperta o botão para ele cantar e rodar).

Mamãe Pig: É o presente perfeito para o bebê Alexander! Nós vamos levar esse Dona Coelha!

Após a compra eles voltam ao estacionamento, onde o Papai Pig continua a procura de vaga no estacionamento. Por fim, eles entram no carro e o narrador oculto afirma: “todos adoram comprar brinquedos, mas o Papai Pig e o George adoram o estacionamento”.

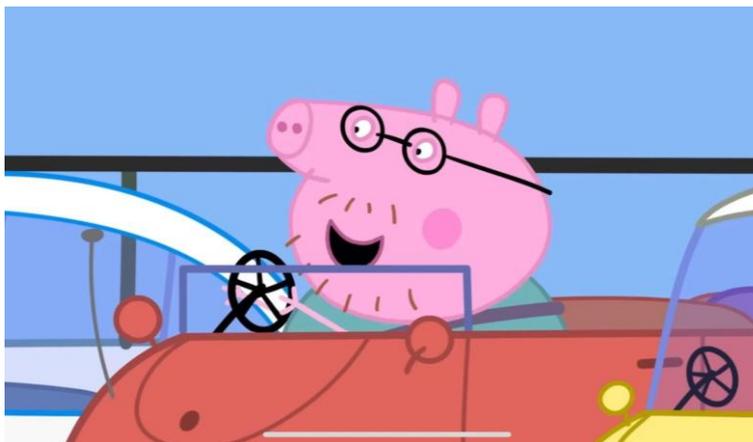
Figura 3- George escolhe o presente do bebê Alexander.



Fonte: canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial* (2025).

Na construção das significações de sujeito masculino está presente no fato da compra do brinquedo estar associada às figuras masculinas quem tem o poder de dizer qual é o presente adequado para o bebê menino, prova disso, a espera por aprovação que a Peppa e sua mãe tinham por parte do George, que selecionou os brinquedos, e deu a palavra final na escolha. Além disso, o brinquedo escolhido está relacionado ao papel do *Papai Pig* no desenho, que no momento se encontrava dirigindo o carro no estacionamento, semelhante ao estacionamento de brinquedo que o George queria. Soma-se ainda, a questão de que ao final o narrador oculto restringe o gostar do “estacionamento” ao *Papai Pig* e o George, marcando que carros e condução de veículos é algo ideal para os meninos. Assim, o brinquedo posiciona quais são os sujeitos masculinos do desenho.

Figura 4- Papai Pig procurando vaga no estacionamento.

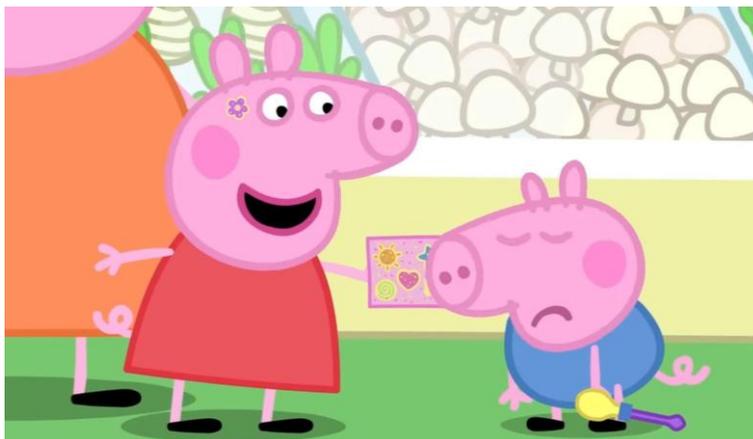


Fonte: canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial* (2025).

Kishimoto & Ono (2008), afirma que a visão estereotipada de gênero provém dos adultos, dos educadores (as) e dos pais, e perpetua-se nos brinquedos da indústria cultural. Prova disso, evidencia-se na cena em que a Mamãe Pig afirma que o bebê vai adorar o brinquedo escolhido, e que mesmo ele sendo pequeno, gostaria de ganhar um carro. Ou seja, considera-se que, mesmo que Alexander não usufrua do brinquedo, ainda é o ideal de presente perfeito para um menino. A questão não é o que o bebê gosta, mas a imposição desse gosto a ele.

No episódio “A máquina de brinquedos”, A Peppa e o George encontram uma máquina de brinquedos, que ejeta bolas contendo brinquedos surpresas, assim que coloca uma ficha dentro. George almeja ganhar um dinossauro, mas acaba ganhado uma chave de fenda, e ele fica triste. A vendedora dona coelha afirma que uma chave de fenda é muito útil. Na vez da Peppa ela ganha adesivos (o narrador oculto afirma serem adesivos muito bonitinhos), a *Mamãe Pig* diz que os brinquedos são lindos. A máquina quebra, e dona coelha usa a chave de fenda do George para consertá-la, depois que ela meche todas as bolas caem da máquina, ela diz que vai pôr tudo de volta, e presenteia o George com um prêmio por ajudar ela a consertar a máquina. A Peppa agradece a dona coelha e dá um dos seus adesivos a ela.

Figura 5- Peppa e George com os brinquedos que a máquina sorteou.



Fonte: canal *Peppa Pig em Português Brasil - Canal Oficial* (2025).

Nessa situação, mesmo que os brinquedos tenham sido sorteados, há um reforço marcando que as figuras femininas fazem uso de “adesivos bonitinhos”, prova disso, a Peppa presenteia a dona coelha com um deles. Kishimoto & Ono (2008) afirmam que os brinquedos criam “divisões de gênero que se perpetuam em suas representações: dos homens com o mundo público, orientados para a ação e poderes superiores, e das mulheres, com a domesticidade e os valores estéticos [...]” (p.213). Ademais, no momento em que a dona coelha faz uso da chave de fenda “útil” do George, a máquina reage soltando todas as bolas, uma ação não esperada por uma máquina que tenha sido consertada. Há uma significação de que a chave de fenda é útil, dependendo do sujeito que opera com ela. Sendo assim, é possível pensar gênero como uma *performance* repetida dos atores sociais, não é algo que temos ou somos, mas algo que atualizamos em *performance*, em um constante devir (Butler, 2003).

Ademais, a materialidade repetível do discurso de gênero da *Peppa Pig* é abrigada pela escola, através dos artefatos culturais escolares. Das figuras 6 a 11, é possível ver que os currículos das pedagogias culturais têm sido explorados pela indústria cultural (Silva, 2005). Os personagens do desenho ficam no cotidiano das crianças, e marcam bolsas de meninos e de meninas conforme classificadores de cor, onde o George representa as cores azul, verde e vermelho. Enquanto, a Peppa é situada enquanto figura feminina com tons de rosa, laços e “adesivos bonitinhos”, e assim perpetua-se a lógica binária desigual de gênero. As vestimentas apresentadas nesses artefatos também posicionam os corpos dos meninos e meninas, pois o George usa a capa de super-herói que aceita os desafios apresentados, atrelado aos

dispositivos de condução. Enquanto a Peppa é situada em jardins, envolta às flores e graciosidade.

Figuras 6, 7, 8, 9, 10 e 11- Artefatos culturais escolares com imagens do desenho *Peppa Pig*.



Fonte: “materiais escolares- *Peppa Pig*” no Google imagens (2025).

Com isso, pode-se dizer que mesmo as pedagogias das instâncias culturais mais amplas sendo distintas da pedagogia e do currículo escolar, ainda assim operam mediante os materiais da cultura escolar. Os artefatos culturais, mesmo que não apresentem o intuito de ensinar, mobilizam uma variedade de formas de conhecimento que convidam as crianças a compartilhar entendimentos e visões de mundo, exercem poder de modelar suas condutas e fortalecem lógicas, enfim, constituem as identidades (Costa, 2002).

5. Considerações finais

Finalmente, compreendemos que o discurso de gênero na *Peppa Pig* é exercido mediante os enunciados híbridos entre as brincadeiras e os brinquedos. As brincadeiras operam de forma a difundir uma equidade de gênero nos papéis sociais entre meninos e meninas, e as figuras de poder, como a mãe e a professora, reforçam

esse ideal. Os brinquedos também atuam como operadores do discurso, eles marcam divisões de gênero socialmente construídas, que dividem os brinquedos entre femininos e masculinos, e essa lógica é reproduzida pelas crianças em suas brincadeiras.

As conclusões deste estudo trazem contribuições cumulativas para a área dos estudos culturais e os estudos de gênero, considerando que as situações de incentivo a igualdade de gênero decorrem da luta feminista. Nos estudos futuros, acreditamos ser possível atentar para outros enunciados de gênero, como a questão do cuidado. Como também, dedicar atenção às outras identidades forjadas no desenho.

Referências

- ANDRADE, Paula Deporte de; COSTA, Marisa Vorraber. Nos rastros do conceito de Pedagogias Culturais: invenção, disseminação e usos. *Educação em Revista*|Belo Horizonte, n.33, 2017.
- BRASIL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm>. Acesso em: 18/07/2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília: MEC/SEF, 1998.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília: MEC, SEB, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil. Março, 2024.
- BELARMINO, Natália Machado. *A fabricação da identidade de gênero na infância: uma análise de discurso de textos filmicos*. 2013. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2012.
- BELARMINO, Natália Machado. YOUTUBERS COMO UMA PEDAGOGIA CULTURAL DE GÊNERO: enunciados sobre menina-mulher nos canais de YouTube. 2020. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal de Pernambuco.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. São Paulo: Cortez, 1997 (coleção questões da nossa época; v.43).
- BUTLER, Judith. *Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CARVALHO, Rosângela Tenório. Pedagogia de “guerrilha” contra a tirania da imagem: a HQ na sala dos espelhos de Liv Strömquist. *Textura*. v. 25 n. 64, out./dez. 2023.
- COSTA, Marisa Vorraber. Ensinando a dividir o mundo; as perversas lições de um programa de televisão. *Revista Brasileira de Educação*. Maio/Jun/Jul/Ago 2002 Nº 20.
- ENTERTAINMENT ONE ASSUME O CONTROLE DO CRIADOR DA PEPPA PIG EM UM ACORDO DE £ 140 MILHÕES. The Guardian, 2017. Disponível em: <https://www.theguardian.com/media/2015/sep/30/entertainment-one-peppa-pig-creator-astley-baker-davies>. Acesso em: 05/02/2025.
- FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do Saber*. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves, n.7, Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

- _____. A ordem do discurso: aula inaugural no Collège de France, pronunciada em 2 de dezembro de 1970. n.18, Rio de Janeiro: Edições Loyola, 2009.
- FOUCAULT, Michel. *O sujeito e o poder*. In: Hubert L. Dreyfus e Paul Rabinow. Michel Foucault: uma trajetória filosófica. Para além do estruturalismo e da hermenêutica. n.2, Coleção biblioteca de filosofia. Coordenação editorial: Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.
- GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. in: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e futuro social. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12 n. 35 maio/ago. 2007.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. n.11, Rio de Janeiro: DP&A, 2006.
- HASBRO. *Peppa Pig*. [s.d], Disponível em: <<https://www.peppapig.com/pt-br>>. Acesso em: 10/03/2025.
- HOLLANDA, Heloísa Buarque(org). *Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade*. São Paulo: Companhia das letras, 2018, n.1.
- IGNÁCIO, Patrícia. As pedagogias do consumo no desenho animado Três espíãs demais — narrativas sobre como ser jovem menina na sociedade do consumo. *Textura*, v.17 n.34, mai./ago. 2015.
- IGNÁCIO, Patrícia. *Aprendendo a consumir com Três Espiãs Demais*. Dissertação de Mestrado, Canoas: 2007. Universidade Luterana do Brasil.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. in: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação*. 11. ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida; ONO, Andréia Tiemi. Brinquedo, gênero e educação na brinquedoteca. *Pro-Posições*, v. 19, n. 3 (57) - set./dez. 2008.
- KISHIMOTO, Tizuko Morchida (Org.). *Jogo, Brinquedo, Brincadeira e Educação*. n.14, São Paulo: Cortez, 2011.
- _____. *O brincar e suas teorias*. São Paulo: Cengage Learning, 2023.
- LAURETIS, Teresa de. Através do espelho: mulher, cinema e linguagem. *Rev. Estudos Feministas*. 1993, n.1, p. 96-122.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. n. 5, Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- _____. *Gênero, história e educação: construção e desconstrução*. *Educação e Realidade*. Jul/Dez. 1995.
- _____. *Corpo, escola e identidade*. *Educação e Realidade*. Jul/Dez. 2000.
- MARINHO, Cristiane Maria. *A crítica como virtude e resistência à governamentalização: Michel Foucault e Judith Butler*. in: CUPELLO, P. (org.) *Mulheres debatem Foucault*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 266p.16 x 23 cm.
- MAGALHÃES, Joanalira Corpes; RIBEIRO, Paula Regina Costa. (re) pensando as representações de gênero nos episódios de peppa pig. *Rev. Diversidade e Educação*, v.2, n.4, p. 38-41, jul./dez. 2014.
- MALUF, Julia Lepre. *As mídias e a (re) produção dos papéis de gênero na infância*. Trabalho de Conclusão de Curso, CAMPINAS - SP 2018.
- Meira, A. M. Benjamin, os brinquedos e a infância contemporânea. *Psicologia & Sociedade*; 15 (2): 74-87; jul./dez.2003.
- MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa. Currículo e gestão: propondo uma parceria. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.*, Rio de Janeiro, v. 21, n. 80, p. 547-562, jul./set. 2013

QUINTEIRO, Jucirema. Sobre a emergência de uma sociologia da Infância: contribuições para o debate. *Perspectiva*. Florianópolis, v.20, n.Especial, p. 137-162, jul./dez.2002

SABAT, Ruth. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. *Rev. Estudos Feministas*, 2001.

SILVA, Tomaz Tadeu. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, n.2.

_____. *Identidade e Diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014. 15. ed.

STORINO, André Luiz Bernardo; AMARO, Ivan. Desenho Animado, Gênero e Sexualidades: “A Hora Da Aventura” e as Narrativas Dissidentes na Escola. *Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica*, Salvador, v. 02, n. 06, p. 596-614, set./dez. 2017.

SOUZA, Aline Juliana. *O Brincar em Vygotsky: Educação Infantil*. n.1, São Paulo, 2022. ISBN 978-65-84809-22-2.

VEIGA-NETO, Alfredo da. *Foucault e a educação: 2 ed. 1 reimp.* - Belo Horizonte : Autêntica , 2007.

WIKIPÉDIA. *Peppa Pig*. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Peppa_Pig> Acesso em: 10/03/2025.

YOUTUBE. PEPPA PIG EM PORTUGUÊS BRASIL - CANAL OFICIAL. Disponível em: <https://www.youtube.com/@PeppaPigPortuguesOficial>. Acesso em: 12/03/2025.

