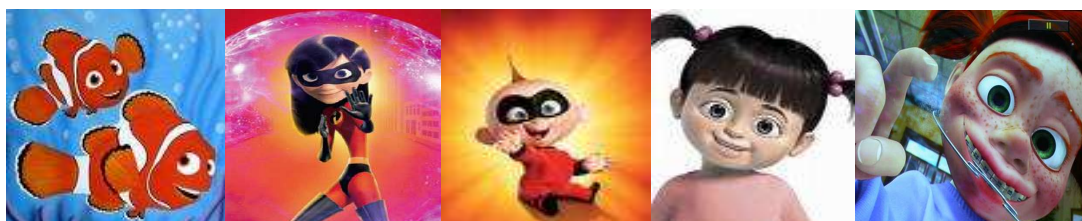


**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO**

Maria Carolina da Silva



**A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES DE
ANIMAÇÃO: poder, governo e subjetivação
dos/as infantis**



**Belo Horizonte
2008**

Maria Carolina da Silva

**A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES DE ANIMAÇÃO: poder, governo e
subjetivação dos/as infantis**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFMG, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Marlucey Alves Paraíso

**Belo Horizonte
2008**

“Faz um tempo eu quis
Fazer uma canção
Pra você viver mais”
(Pato Fu)

Dedico esta dissertação a meu pai,
que não pode estar aqui
para compartilhar mais este momento importante da minha vida,
mas certamente está vibrando por mim,
onde quer que ele esteja!

AGRADECIMENTOS

“Coragem, companheira/o. Não dá para desejar que o mundo te seja leve, pois inventaste de ser intelectual” (CORAZZA, 2002, p. 110)

A todos/as aqueles/as que fizeram o mundo mais leve durante o Mestrado, os meus mais sinceros agradecimentos:

A minha mãe e a meu pai (*in memoriam*), por terem me dado a vida, por acreditarem em mim, por me estimularem sempre, por me amarem e por não medirem esforços para que eu pudesse estudar;

À minha querida orientadora, Marlucy, pela dedicação com que orientou esta dissertação, por ser um exemplo de educadora, pesquisadora e mulher e por me ensinar tantas coisas sobre a educação, a pesquisa e a vida.

Às minhas queridas amigas do grupo de orientação: Clara, Dani, Dani Dupla, Marlécio, Rosani, Shirlei e Vândiner, pelas leituras atentas e críticas aos meus escritos, pelas indicações de leitura, pelas dúvidas compartilhadas, pelas alegres descobertas, pelas “orgias gastronômicas”, pelos passeios em Belo Horizonte e por outras terras, e por provarem que é possível construir laços duradouros de amizade e companheirismo no meio acadêmico.

À CAPES, pela bolsa parcial de estudos;

Aos meus alunos e às minhas alunas, pelo apoio em diferentes momentos da construção desta dissertação;

A Deus, por colocar pessoas tão maravilhosas em meu caminho.

RESUMO

Esta dissertação tem como objetivo analisar as subjetividades disponibilizadas por quatro filmes infantis de animação produzidos pela Disney e pela Pixar: *Toy Story* (1995), *Monstros S.A* (2001), *Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004). Com base na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, que trabalha com os conceitos retirados da obra de Michel Foucault, considera-se que tais filmes ensinam determinados modos de ser, estar e fazer considerados adequados para o público ao qual se endereçam, ou seja, esses filmes têm um currículo cultural. O argumento desenvolvido nesta dissertação é o de que o currículo dos filmes investigados constrói subjetividades infantis por meio da apresentação de dois modelos de infância (a infância-potencialidade e a infância-monstro) e por meio do governo das condutas infantis. Para operar esse governo, é importante tanto o controle que os/as adultos/as exercem sobre os/as infantis, como o governo que os/as próprios/as infantis realizam sobre si mesmos/as. Nesse sentido, os filmes utilizam diferentes técnicas para produzir subjetividades. Por um lado, esse artefato cultural utiliza instituições como a família e a escola para educar e conduzir as condutas infantis. Nesse processo, os filmes não apenas tentam controlá-los/as, mas falam acerca de como os/as adultos/as devem se comportar para que sejam capazes de conduzir a infância. Por outro lado, esses filmes disponibilizam uma subjetividade heróica que tem como marcas a coragem, a amizade, a confiança e a parceria. Para construí-la é necessário que os/as infantis articulem técnicas de dominação às técnicas de si. Por fim, vale destacar que os filmes estudados acionam técnicas relacionadas às relações de gênero e, dessa maneira, disponibilizam subjetividades generificadas para seu público. O estudo conclui que essas diferentes estratégias utilizadas pelos filmes analisados podem ajudar a construir subjetividades infantis submetidas à figura adulta. Aponta também a necessidade de outros estudos que ajudem a compreender como a infância vem sendo narrada na contemporaneidade a fim de possibilitar a construção de novos modos de ser e agir tanto para os/as infantis como para os/as adultos/as que lidam com eles/as.

ABSTRACT

The objective of the present research is to analyze the subjectivities disposed by four animated movies, produced by Disney and Pixar: Toy Story (1995), Monsters INC (2001), Finding Nemo (2003) and The Incredibles (2004). Based on the Cultural Studies, especially in its post-structuralism approach, that works with Michel Foucault's concepts, is considered that such movies teach determined manners of how to be and proceed, considered adequate to their public, which means that those movies have a cultural curriculum. The argument developed in this dissertation is that the curriculum of the investigated movies constructs childlike subjectivities through the presentation of two infancy models (the infancy-potential and the infancy-monster) and through the government of the childlike conducts. In this process, the movies don't only try to control the children, but teach how the adults must behave to be capable to lead the infancy. On the other hand, those movies dispose a heroic subjectivity that has as marks the courage, the friendship, the confidence and the partnership. To construct this subjectivity it's necessary that the children articulate domination's techniques to the technologies of the self. Finally, it's important to detach that the studied movies activate techniques related to the gender relations and, of that way, dispose gender subjectivities for its public. The study concludes that these different strategies utilized by the analyzed movies help to build childlike subjectivities submitted to the adult figure. It also aims the necessity of others studies that help to understand how the infancy has been told in the contemporaneity in order to make possible the construction of new manners of how to be and proceed, so much for the childlike as for the adults that deal with them.

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	9
2 ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS FOUCAULTIANOS: AS FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ANÁLISE.....	14
2.1 Os estudos culturais e o cinema.....	14
2.2 Os estudos culturais e os estudos foucaultianos: os conceitos usados para empreender a análise.....	18
2.3 A infância como uma construção discursiva	24
2.4 Metodologia e Procedimentos Metodológicos	29
2.5 Contextualização do objeto: uma breve descrição dos filmes	35
3 A INFÂNCIA NARRADA NOS FILMES INFANTIS DE ANIMAÇÃO: ENERGIA, MONSTRUOSIDADE E REGULAÇÃO	41
3.1 Energia e possibilidade: criando identificações e construindo a inferioridade.....	42
3.2 Monstros e abjeção: o poder da norma	50
3.3 Medo e inferiorização: a subjetividade infantil demandada	58
4 FAMÍLIA, ESCOLA E O GOVERNO DE INFANTIS E ADULTOS/AS.....	63
4.1 Ensinando na (e sobre a) escola.....	64
4.2 O modelo de família	76
5 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE HERÓICA.....	85
5.1 Enfrentar os medos e ajudar os “mais fracos”: a construção da coragem pelos/as personagens.....	87
5.2 “Amigo seu é coisa séria”: amizade e altruísmo na constituição da subjetividade heróica.....	91
5.3 Confiança e parceria: o herói e a heroína não trabalham sozinhos/as	98
5.4 Subjetividade infantil contemporânea e subjetividade heróica.....	102

6 ROMANTISMO, INFANTILIDADE E IRRACIONALIDADE: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES GENERIFICADAS.....	106
6.1 O apagamento da figura feminina e seu condicionamento ao mundo do interior: a construção de uma subjetividade amorosa e sentimental	108
6.2 A infantilização das personagens femininas e a infância feminina	116
6.3 A subjetividade masculina: fissuras nos discursos e possibilidades de construção de outros eus	120
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	123
8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	129

1 APRESENTAÇÃO

De férias na Disney com a filha Sasha, a apresentadora de televisão Xuxa, concedeu uma entrevista corajosa na qual acusa a televisão brasileira de não dar atenção para as crianças e quando dá pensa primeiro em retorno financeiro e em índices de audiência, jamais na educação. Xuxa deixou bem claro que acha um absurdo o pequeno número de programas infantis. Em seu protesto, clamou para que a televisão brasileira faça para as crianças o que a escola pública não faz: divertir sem um tom professoral e chato. (disponível em www.youtube.com/watch?v=gpxW-erAOUU [Acesso 15/03/2008])

Reivindicar a infância; solicitar atenção à educação dos/as infantis; conclamar as diferentes instâncias sociais para cuidar dos/as infantis; pedir socorro para que eles/as tenham mais atenção; acusar aqueles/as que não estão investindo de determinados modos nas crianças; denunciar a escola por sua chatice no trato com os/as infantis, reivindicar lazer, brincadeiras e diversão para eles/as. Esses têm sido alguns ditos recorrentes sobre as crianças divulgados em diferentes espaços e que aparecem na entrevista, concedida no início de 2008, pela apresentadora de programas infantis, Xuxa Meneghel. A apresentadora, que se considera uma autoridade para falar dos/as infantis, protesta contra a falta de preocupação da mídia com as crianças.

Apesar da reivindicação por mais programas infantis feita pela apresentadora, basta uma rápida investigação sobre a mídia para observar que os/as infantis têm sido alvo e objeto de uma infinidade de programas, de produtos, de campanhas publicitárias... A “televisão aberta”¹ tem, em praticamente todos os canais, programas diários endereçados aos/às infantis². Na “televisão fechada”, há até mesmo canais inteiros para eles/as, como o Fox Kids, o Discovery Kids, o Disney Channel e o Cartoon Networks. Isso sem falar da infinidade de livros, revistas em quadrinhos, sites, filmes e campanhas publicitárias que são totalmente endereçados aos/às infantis.

No trecho da entrevista acima citado, a apresentadora Xuxa não desconsidera a existência desses programas, mas afirma que a preocupação da mídia com os/as infantis

¹ A expressão “televisão aberta” refere-se aos canais de TV gratuitos, ou seja, aqueles que a população não paga para receber. Ela se opõe à TV fechada ou TV por assinatura. Nesse caso, os/as usuários/as pagam para receber o sinal de determinados programas. (cf. http://pt.wikipedia.org/wiki/Televis%C3%A3o_por_assinatura). [Acesso em 10/07/2008]

² Em julho de 2008, a Rede Globo de Televisão exibia, de segunda a sexta-feira, o programa TV Globinho. O Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) mantém em sua programação o Bom Dia & Cia, também endereçado aos/às infantis. A TV Cultura exhibe diariamente o programa Cocoricó, além de uma variedade de desenhos animados, que também estão presentes na grade de programação diária da Rede Record. Na Rede Minas, há a exibição diária do programa Dango Balango, primeira produção mineira destinada aos/às infantis.

está relacionada aos interesses financeiros e ao aumento de índices de audiência, e não à educação das crianças. Certamente o fator econômico representa algo fundamental nesse caso. Afinal, os/as infantis não são apenas consumidoras/es em potencial, mas consumidoras/es reais. Eles/as constituem uma fatia do mercado em grande expansão. Em 2004 esse mercado movimentou, no Brasil, cerca de 50 bilhões de dólares, tendo crescido 14% ao ano, o dobro do verificado nos segmentos voltados para adultos/as³. Entretanto, ao contrário do que afirma a apresentadora, esses programas estão envolvidos com a educação dos/as infantis. Ainda que não tenham objetivo explícito de educar, ou ainda que não estejam dentro dos padrões do que a apresentadora considera como “educação”, os programas infantis (assim como todas as instâncias que têm investido na infância) se constituem em importantes esferas educativas (cf. GIROUX, 1995).

É o investimento feito por uma dessas esferas educativas sobre os/as infantis que será analisado nesta dissertação. Para este estudo, tomo como material de análise quatro filmes de animação da Disney: *Toy Story*, *Procurando Nemo*, *Monstros S.A.* e *Os Incríveis*. Investigo os modos de subjetivação usados nesses filmes infantis, procurando mostrar como a infância é narrada nesse artefato cultural, de que maneira os/as infantis estão sendo produzidos com base nas referências desses filmes e o que se tem ensinado sobre a infância por meio desse discurso. Com base na vertente pós-estruturalista dos estudos culturais, considero que tais filmes possuem um currículo cultural já que “transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidos como tais, são vitais na formação de identidades e subjetividades” (SILVA, 2001, p. 140). Embora não exista um currículo que não seja cultural, uma vez que todos eles são produzidos em relações sociais (cf. PARAÍSO, 2001), a noção de currículo cultural procura estender, alargar e ampliar a concepção de currículo ao propor que diversas instâncias sociais ensinam “modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis” (PARAÍSO, 2002, p. 96) àqueles/as a que se endereçam.

Partindo desse conceito, estudos no campo educacional⁴ têm procurado mostrar como materiais diversos atuam na construção de identidades e subjetividades de determinado tipo. Esses estudos afirmam que, na atualidade, a educação ocorre em

³ Cf. <http://amanha.terra.com.br/edicoes/218/especial.asp>. [Acesso em 12/12/2006].

⁴ Cf. Marzola, 2000; Costa, 2000; Silveira, 2000; Fabris, 2000; Paraíso, 2001, 2002. Inspirada pela noção de pedagogia cultural, procurei, em minha monografia de final de curso, analisar o que a série de livros *Harry Potter* ensina sobre escola, currículo e professor/a para seus/suas leitores/as (cf. SILVA, 2005).

“uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela” (STEINBERG, 1997, p. 101-102). Se considerarmos que parece haver, na sociedade atual, um deslocamento da função de educar da escola para a mídia (GREEN; BIGUM, 1995), a análise dos artefatos produzidos por essa instituição torna-se fundamental. Afinal, como educadores/as, “precisamos aprender a ler essas formas culturais fascinantes e sedutivas cujo impacto massivo sobre nossas vidas apenas começamos a compreender” (KELNNER, 1995, p. 109). Com base nesse conhecimento, seremos capazes “de incluir no currículo escolar conhecimentos e habilidades que instrumentalizem professores e estudantes a fazer a leitura crítica desses diferentes materiais a que têm acesso em outros espaços” (PARAÍSO, 2004, p. 64).

Diferentes autores/as no campo curricular têm mostrado que o currículo, mais do que uma lista de disciplinas e de conteúdos, está diretamente envolvido no processo de produção daquilo que somos e nos tornamos (cf. SILVA, 1995; 2001; CORAZZA; 2001a; 2001b, PARAÍSO, 2002). Nesse sentido, a teorização pós-crítica no campo curricular tem se preocupado em investigar no currículo os diferentes processos discursivos por meio dos quais nos tornamos sujeitos de determinado tipo. Esses estudos partem do pressuposto de que “o sujeito não passa de um efeito das práticas lingüísticas e discursivas que o constituem como tal” (SILVA, 2000a p. 15). Assim, ao entender os filmes de animação como um currículo, torna-se possível questionar que tipo de sujeito eles estão ajudando a construir. Afinal, com base na perspectiva aqui adotada, considero que os filmes de animação estão envolvidos no processo de subjetivação dos/as infantis. Dessa maneira, ao tomar esses filmes como objeto desta dissertação, analisei os processos de subjetivação dos/as infantis propiciados por quatro filmes de animação a eles/as endereçados. As questões que nortearam a pesquisa aqui apresentada foram: Que subjetividades infantis são demandadas nesses artefatos? Que estratégias são utilizadas para estruturar o possível campo de ação dos sujeitos infantis? Como funciona o discurso sobre a infância nesses materiais? Tendo essas questões como fio condutor da investigação empreendida, foi possível analisar que discurso sobre os/as infantis os quatro filmes estudados divulgam e que posições de sujeito são engendradas para os/as infantis ocuparem.

Ao longo da dissertação, defendo o argumento de que os filmes investigados investem sobre as subjetividades infantis por meio da apresentação de dois modelos de infância (a infância-potencialidade e a infância-monstro) e com o uso de estratégias variadas que visam ao governo das condutas infantis. Mostro que, para operar esse

governo, são importantes tanto o controle que os/as adultos/as exercem sobre os/as infantis, quanto o governo que os/as próprios/as infantis realizam sobre si mesmos. Com base nesse processo, os filmes ensinam para os/as seus/suas espectadores/as as formas adequadas de conduzir suas próprias condutas.

Para apresentar o resultado da análise, esta dissertação está dividida em seis capítulos. No primeiro capítulo – “Metodologia, Procedimentos Metodológicos e Contextualização do objeto” –, discuto os conceitos que foram fundamentais para o desenvolvimento da pesquisa e apresento os filmes estudados. Apresento também o campo dos estudos culturais e suas principais contribuições para pensar a educação. Explicito o que entendo como currículo e mostro como a noção foucaultiana de poder é importante para discutir a concepção atual de infância. Partindo de contribuições de diferentes áreas (História, Sociologia, estudos culturais, estudos foucaultianos), aponto que a infância, nesta pesquisa, foi entendida como uma construção discursiva, social e histórica. Discuto também o conceito foucaultiano de subjetividade e subjetivação, destacando as técnicas e tecnologias necessárias para se produzir sujeitos de certo tipo. Além disso, analiso as questões relacionados ao governo, entendido também em uma perspectiva foucaultiana. Por fim, contextualizo os materiais que foram objeto da análise desta dissertação. Apresento também os critérios de seleção dos filmes.

No segundo capítulo, intitulado “A infância narrada nos filmes infantis de animação: energia, monstruosidade e regulação”, discuto os tipos de infância divulgados e produzidos pelos filmes aqui analisados. Mostro como há duas maneiras principais de compreender a infância. Os/as infantis são narrados ora como possuindo grande energia e potencialidade, ora como monstros. Em ambos os casos, os/as infantis aparecem sempre regulados por um/a adulto/a.

A família e a escola são o tema do terceiro capítulo – “Família e escola: governando infantis e adultos/as”. Analiso aí como esse artefato cultural narra duas das instituições que mais se envolvem diretamente no controle e no governo dos/as infantis. Mostro como a escola é narrada como uma instituição que, na maioria das vezes, é incapaz de controlar os/as infantis. Para que consiga efetivar o governo sobre a infância, a escola precisa inspirar-se em técnicas *psi*. De modo semelhante, a família precisa também recorrer a essas técnicas para conseguir controlar a infância. É importante destacar que, nesse processo de governo dos/as infantis, por meio da escola e da família, não somente eles/as são governados, mas também os/as adultos/as, já que para melhor controlar a infância, os/as adultos/as precisam primeiro controlar a si mesmos/as.

No quarto capítulo – “A produção da subjetividade heróica” – discuto como os filmes produzem e demandam uma subjetividade heróica. Essa subjetividade tem como marcas a coragem, a amizade, a confiança e a parceria. Para produzir essa subjetividade, os filmes ensinam uma série de técnicas de si (como a confissão e a autonarração) e técnicas de dominação (como a presença de um guia) que devem ser feitas por aqueles/as que pretendem dobrar sobre si mesmo essa subjetividade.

Analisando no quinto capítulo – “Filmes de animação e a produção de sujeitos generificados” – como as relações de gênero acontecem nos filmes selecionados. Procuro discutir como a categoria gênero contribui para a construção de subjetividades infantis. Mostro como se dá a produção de meninos e meninas. Discuto como os filmes operam distinções que divulgam subjetividades femininas românticas, dóceis, medrosas e irracionais. Já as subjetividades masculinas são apresentadas como corajosas, preocupadas com o cuidado das mulheres dos/as infantis e vinculadas ao mundo do trabalho exterior. Entretanto, em alguns momentos, os filmes operam fissuras nesse discurso, mostrando outras possibilidades de construção de subjetividades generificadas.

Para finalizar, apresento as “Considerações Finais”, nas quais discuto os efeitos desse discurso sobre a produção da infância contemporânea. Levanto hipóteses em relação às justificativas para a emergência dessas subjetividades nesse momento histórico e como se articulam com outros discursos recorrentes em nossa sociedade. Aponto, também, outras possibilidades de análise para tentarmos compreender de que forma os/as infantis têm sido narrados e subjetivados na contemporaneidade. Penso que esse exercício é fundamental para entendermos como a infância se constitui na atualidade e para refletirmos sobre o melhor modo de agir com ela.

2 ESTUDOS CULTURAIS E ESTUDOS FOUCAULTIANOS: AS FERRAMENTAS TEÓRICO-METODOLÓGICAS PARA A ANÁLISE

Certa de que “a ‘escolha’ de uma prática de pesquisa, entre outras, diz respeito ao modo como fomos e estamos subjetivadas/os, como entramos no jogo de saberes e como nos relacionamos com o poder” (CORAZZA, 2000a, p. 124), explico aqui o campo teórico e os conceitos que me subjetivaram, pela sua potencialidade para pensar alguns artefatos cotidianos e a prática educacional. Assim, inicio este capítulo apresentando o campo dos estudos culturais em sua vertente pós-estruturalista para mostrar como ele permite pensar de modo diferenciado os estudos sobre cinema. Explico, a seguir, como os conceitos de poder, subjetividade, subjetivação, técnicas disciplinares, técnicas de si e governo foram importantes para problematizar e analisar os filmes investigados e para discutir currículo e infância nesses filmes. Mostro também como esses conceitos se constituíram em ferramentas fundamentais para interpretar os dados coletados. Discuto no terceiro item a metodologia e os procedimentos metodológicos utilizados na pesquisa. Para finalizar, apresento os filmes que foram objeto de estudo e os critérios de seleção dos mesmos.

2.1 Os estudos culturais e o cinema

O cinema constitui-se em um marco na história cultural do ocidente (DUARTE, 2001). Ao longo dos seus mais de cem anos de existência, a possibilidade de contar histórias em movimento criou novos hábitos, instituiu celebridades, produziu valores culturais (LOURO, 2000). As histórias narradas, os/as personagens, a trilha sonora e outros elementos que compõem um filme têm influenciado toda uma geração de pessoas, cuja formação não pode ser dissociada do cinema (TEIXEIRA, 2005). Ainda que uma parcela significativa da população não tenha acesso direto a ele, não se pode esquecer de que os filmes são posteriormente exibidos na televisão, tornando-se, assim, produtos de amplo consumo. Não se pode esquecer também de que o cinema – notadamente o norte-americano – movimenta quantias vultosas de dinheiro, constituindo-se em uma das mais importantes indústrias da atualidade. Os dez filmes

mais vistos no mundo em 2007, por exemplo, arrecadaram juntos seis bilhões e 734 milhões de dólares⁵. No Brasil, os dez filmes mais vistos foram assistidos por mais de 33 milhões de pessoas⁶.

O cinema também está no universo escolar, seja porque ver filmes é uma prática usual em nossa sociedade, “seja porque se ampliou, nos meios educacionais o reconhecimento de que, em ambientes urbanos, o cinema desempenha um papel importante na formação cultural das pessoas” (DUARTE, 2001, p. 86). Nesse sentido, a pesquisa educacional tem procurado (ainda que de forma incipiente) analisar a produção cinematográfica⁷. Refiro-me aqui apenas aos estudos que procuram analisar os próprios filmes. Não estão incluídos, portanto, os trabalhos que realizam estudos de recepção⁸.

Com base no tipo de material escolhido para compor suas análises, é possível distinguir duas linhas de estudos sobre cinema no campo educacional. Uma delas preocupa-se em analisar filmes produzidos fora do circuito comercial estadunidense. A outra procura analisar diferentes filmes, preferencialmente aqueles destinados ao grande público.

A primeira dessas linhas compreende o cinema como uma manifestação artística e como fruição estética, e não “apenas como indústria cultural, apropriado pelo mercado, como um bem de consumo” (TEIXEIRA; LOPES, 2003, p. 10). São ressaltados, nessa perspectiva, filmes que estão inseridos naquilo que é considerado como “experiência artística”. Nesse sentido, autores/as que trabalham nessa linha defendem que nem todos os filmes devem ser exibidos nas escolas ou devem se tornar objeto de análise, mas somente aqueles que constituem o “bom cinema” (TEIXEIRA; LOPES, 2003). Por essa razão, esses/as estudiosos/as enfatizam a importância de os/as docentes conhecerem certos filmes, uma vez que “muitos educadores não tiveram acesso às melhores obras da cinematografia mundial” (TEIXEIRA, 2005, p. 155). Assim, consideram que a formação docente (seja ela inicial ou continuada) deve procurar apresentar aos/às professores/as filmes diferentes daqueles comumente

⁵ <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080227035514AA9641A>. [Acesso em 18 de março de 2008].

⁶ <http://br.answers.yahoo.com/question/index?qid=20080228064017AAb2vBv> [Acesso em 18 de março de 2008]

⁷ A maior parte dessas análises restringe-se a filmes produzidos para públicos adultos. Filmes infantis – e em especial desenhos animados – são objetos ainda menos comuns nas análises educacionais. Em revisão realizada no site da Coordenação de Aperfeiçoamento do Pessoal do Ensino Superior (www.capes.gov.br), foram encontradas apenas três dissertações e duas teses apresentadas em Programas de Pós-Graduação Em Educação nos últimos dez anos (cf. PERES, 1999; GOMES, 2000; RAEL, 2002; SABAT, 2003; KINDEL, 2003).

⁸ Estudos de recepção podem ser encontrados em Duarte (2005) e Fernandes (2003), entre outros.

exibidos no circuito comercial (TEIXEIRA, 2005). Esses/as estudiosos/as contestam, dessa forma, a hegemonia hollywoodiana no que se refere aos filmes aos quais a maioria das pessoas tem acesso (LOPES, 2005).

Há claramente, nessa perspectiva, um “juízo de valor” do que seriam bons filmes. De um modo geral, aquilo que nessa vertente é nomeado como “o bom cinema” pode ser entendido como aquele realizado fora dos Estados Unidos e dos esquemas comerciais de produção⁹. São histórias diferentes daquelas narradas pelo padrão comum hollywoodiano, no qual a narrativa segue princípio, meio e fim, culminando quase sempre em um “final feliz” (cf. LOPES, 2005). Além disso, são filmes que normalmente não fazem parte do circuito amplo de distribuição, sendo, portanto, restritos a uma pequena parcela da população. Pode-se dizer que essa perspectiva separa as produções cinematográficas em dois tipos: as “de qualidade”, que devem ser divulgadas e preservadas, e que normalmente se confundem com as produções valorizadas por certa classe social (as classes médias intelectualizadas); e o cinema da indústria cultural, que, se não deve ser banido, pelo menos não deve ser estimulado nem nas escolas, nem nas pesquisas educacionais. Para essa perspectiva, é importante “oferecer a possibilidade de os nossos alunos verem outro tipo de cinema, de forma a fazerem as melhores escolhas” (LOPES, 2005, p. 193).

Em outra direção, há um grupo de investigações educacionais sobre o cinema que procura analisar os diferentes tipos de filme, sem se restringir àqueles da chamada “alta cultura”. São, em geral, pesquisas realizadas com base nos estudos culturais, campo teórico que emerge na Inglaterra no final dos anos 1950, tendo como objetivo problematizar a distinção, até então feita, entre “alta e baixa cultura” (cf. SILVA, 1995; GIROUX, 1995a e 1995b; COSTA, 2000a; PARAÍSO, 2004). Os estudos culturais “rejeitam a equação exclusiva de cultura com alta cultura e argumentam que todas as formas de produção cultural precisam ser estudadas em relação a outras práticas culturais e às estruturas sociais e históricas” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG,

⁹ Cito como exemplo os filmes escolhidos para comporem a análise de um dos livros organizados nessa perspectiva (cf. TEIXEIRA; LOPES, 2003). Nesse livro, são analisados doze filmes: *Adeus, Meninos* (França/Alemanha), *Billie Elliot* (Inglaterra), *Sarafina: o som da liberdade* (África do Sul), *Bicho de Sete Cabeças* (Brasil), *O jarro* (Irã), *Madadayo* (Japão), *O carteiro e o poeta* (Inglaterra/Itália), *Filhos do Paraíso* (Irã), *Central do Brasil* (Brasil/França), *Nenhum a menos* (China), *Quando tudo começa* (França) e *Gattaca* (Estados Unidos). Percebe-se que apenas o último filme citado (*Gattaca*) foi produzido nos Estados Unidos, tendo sido dirigido por um neozelandês. Percebendo que talvez este filme destoe dos demais analisados, o organizador e a organizadora do livro fazem a seguinte referência a ele: “este filme e o artigo [...] foge[m], em certo sentido, ao conjunto dos demais filmes da publicação por trazerem temáticas mais amplas do que as contidas em outras películas escolhidas, mais diretamente relacionadas aos cenários da escola” (p. 16).

1995, p. 13). Ao problematizar artefatos culturais como o cinema, esses estudos não se preocupam em analisar apenas o que seria considerado pelos cânones da cultura como “o bom cinema”. Pelo contrário, há uma preocupação em tomar como objeto de estudo prioritariamente aqueles artefatos que atingem um maior número de pessoas, pois eles, “sob a rubrica da diversão, do entretenimento e da fuga” (GIROUX, 1995b, p. 136), colocam em circulação sentidos que atingem um contingente gigantesco de pessoas.

Pesquisando e escrevendo com base nessa abordagem, Dalton (1995) argumenta que “o conhecimento geral sobre as relações entre professores/as e estudantes [...] é criado por construções da cultura popular exibidas pela mídia” (p. 98). Giroux (1995b), por sua vez, defende que as grandes empresas hollywoodianas (notadamente a Disney) mobilizam “uma idéia de memória popular que aparece sob o disfarce de um anseio por inocência infantil e aventura saudável” (GIROUX, 1995b, p. 138). Dessa forma, filmes que atingem o grande público reconstróem as memórias nacionais de maneira bastante particular, relegando papéis inferiores para determinados grupos étnicos e para as mulheres (GIROUX, 1995b). Compreender as formas como diferentes sujeitos são narrados nos filmes hollywoodianos é considerado fundamental, já que o cinema lá produzido “possui o poder de criar narrativas com sentido de universalidade” (FABRIS, 2000, p. 260-261).

Esta pesquisa está inserida nesse segundo grupo de análises, não apenas por analisar artefatos produzidos por uma das maiores empresas hollywoodianas (a Disney), mas também por considerar a necessidade da análise de diferentes produtos culturais, procurando compreender como eles divulgam sentidos sobre os diferentes grupos sociais, sobre a educação, sobre o mundo e as coisas do mundo (PARAÍSO, 2002). Assim, a distinção entre alta e baixa cultura (que parece estar presente nos trabalhos do primeiro grupo de análises do cinema) não é coerente com os objetivos da pesquisa aqui apresentada, uma vez que tanto filmes destinados a públicos mais restritos quanto aqueles produzidos para públicos mais amplos apresentam posições de sujeito possíveis de serem ocupadas pelos indivíduos. Para a investigação das “posições de sujeito” possibilitadas pelos filmes, os estudos culturais, em sua vertente pós-estruturalista, tornam-se, portanto, um referencial teórico de fundamental importância e, por essa razão, foram utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa.

2.2 Os estudos culturais e os estudos foucaultianos: os conceitos usados para empreender a análise

Os estudos culturais são um campo de difícil definição, já que não existe um objeto, uma metodologia ou um léxico particular às investigações realizadas com base neles (cf. NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995). Institucionalizados em 1964, com a criação do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, na Universidade de Birmingham, os estudos culturais têm, como dito anteriormente, procurado problematizar a distinção entre alta e baixa cultura (cf. COSTA, 2000a; SILVA, 2001; PARAÍSO, 2002; 2004). Para essa problematização não basta, no entanto, tomar como objeto de pesquisa materiais da chamada baixa cultura. É preciso identificar como práticas específicas de distinção entre as diferentes culturas são operadas, “como elas continuamente reinscrevem a linha entre a cultura popular e a cultura legítima, e o que elas conseguem fazer em contextos específicos” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 31). Nesse sentido, as pesquisas feitas com base nos estudos culturais “partilham um compromisso de examinar práticas culturais do ponto de vista de seu envolvimento com, e no interior de, relações de poder” (NELSON; TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 11).

A vertente pós-estruturalista dos estudos culturais utiliza a noção de poder desenvolvida por Michel Foucault em suas investigações e análises. Na perspectiva foucaultiana, o poder não é “um fenômeno de dominação maciço e homogêneo de um indivíduo sobre os outros, de um grupo sobre os outros, de uma classe sobre as outras” (FOUCAULT, 2000a, p.183). Pelo contrário, o poder é difuso, descentralizado, está presente nas diversas esferas sociais. Ele “nunca está localizado aqui ou ali, nunca está nas mãos de alguns, nunca é apropriado como uma riqueza ou um bem” (FOUCAULT, 2000a, p.183), pois é o “efeito de conjunto de suas posições estratégicas – efeito manifestado e às vezes reconduzido pela posição dos que são dominados” (FOUCAULT, 1999, p. 27). O poder é, pois, uma estratégia, e seus efeitos de dominação se devem “a disposições, a manobras, a táticas, a técnicas, a funcionamentos” (FOUCAULT, 1999, p. 27).

Além disso, para Foucault “as relações de poder são, antes de tudo, produtivas” (FOUCAULT, 2000b, p. 236). Nesse sentido, “o poder produz saber [pois] não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não

suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder” (FOUCAULT, 1999, p. 27). Na concepção foucaultiana, é na articulação entre saber e poder que se produzem sujeitos (LARROSA, 1994, p. 52). Assim, sujeitos diversos são criados em relações de poder-saber diferenciadas. Foucault mostra, por exemplo, como a criação de um saber sobre a loucura produz o “sujeito louco”, distinguindo-o do “sujeito são”. Para esse sujeito serão criadas instituições nas quais uma modalidade de poder será exercida sobre ele. Em um movimento recíproco, o poder exercido sobre esse sujeito criará novos campos de conhecimento, que por sua vez aumentarão a utilidade do poder exercido e a objetivação do sujeito louco em oposição ao sujeito “normal” (FOUCAULT, 1995). Pode-se afirmar, então, que “o indivíduo não é o outro do poder: é um dos seus primeiros efeitos” (FOUCAULT, 2000a, p. 183).

A idéia de que “o indivíduo é um efeito do poder” (FOUCAULT, 2000a, p. 183) é considerada por muitos/as autores/as da teorização cultural contemporânea como um dos mais importantes deslocamentos feitos à noção moderna de sujeito (cf. HALL, 1997a)¹⁰. Essa noção será considerada uma das contribuições pós-estruturalistas para desconstruir a idéia de um sujeito racional, crítico, consciente, emancipado. Afinal, se o sujeito é um efeito de múltiplos processos de linguagem e de diferenciadas relações de poder, não pode haver nele unidade, coerência e transcendência (TADEU, 2003a).

Ao longo de sua obra, Foucault analisou três modos de objetivação por meio dos quais os seres humanos tornaram-se sujeitos em nossa cultura (cf. VEIGA-NETO, 2003). O primeiro deles refere-se à objetivação pelo estatuto da ciência, pelos modos pelos quais os indivíduos são falados pelos diferentes saberes (FOUCAULT, 1995). As práticas divisoras que dividem o sujeito “no seu interior e em relação aos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 231) constituem o segundo modo de objetivação dos indivíduos na sociedade moderna. Por fim, as relações do sujeito consigo mesmo são o terceiro modo de objetivação pelo qual os sujeitos se reconhecem como tais em nossa cultura. Dessa forma, pode-se dizer que os sujeitos são produzidos tanto por meio de processos discursivos (envolvidos na construção dos conhecimentos científicos e das práticas divisoras) como por relações do sujeito consigo mesmo (LARROSA, 1994). O sujeito é, então, produzido por técnicas de dominação (aquelas que envolvem processos

¹⁰ Hall (1997a) destaca outros quatro deslocamentos feitos à noção moderna de sujeito: 1) a crítica marxista, que compreende que o sujeito age de acordo com as condições históricas de seu tempo; 2) a crítica psicanalítica, que mostra a importância do inconsciente na constituição do ser humano; 3) o estruturalismo saussuriano, que tira a autoria do sujeito, ao mostrar que a língua preexiste aos indivíduos; 4) os movimentos sociais da década de 1960, notadamente o movimento feminista que mostrará que o sujeito moderno não é universal, mas é essencialmente masculino.

discursivos e divisórios) e por técnicas do eu, ou seja, técnicas que permitem aos indivíduos “operarem um certo número de operações sobre os seus corpos, sobre as suas almas, sobre o seu próprio pensamento, sobre a sua própria conduta, e isso de tal maneira a transformaram-se a eles próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 207). As práticas de subjetivação, entendidas como a forma pelas quais os indivíduos, segundo relações com as verdades, constituem-se como sujeitos de uma conduta moral (FOUCAULT, 1993, p. 207), são, portanto, produtoras de subjetividades.

Silva (1998) lembra que, ao considerar que a subjetividade é construída, Foucault questiona a idéia de “uma subjetividade original, essencial e nuclear” (p. 10). O sujeito aparece como um produto de processos de subjetivação, ou seja, ele é produzido por “um processo múltiplo, constante e instável, não resultando em formas definitivas de subjetividade” (GARCIA, 2000, p. 28). A subjetividade é, portanto, entendida “como socialmente construída, como dialógica, como inscrita na superfície do corpo, [...] como resultado de práticas episódicas de auto-exposição, em locais e épocas particulares” (ROSE, 2001a, p. 140).

Entender a subjetividade dessa forma foi fundamental para a pesquisa aqui apresentada. Ao compreender que a subjetividade não se constitui em algo intrínseco ao indivíduo, mas que é, ao contrário, produzida em múltiplas relações sociais, torna-se possível questionar as maneiras pelas quais os/as infantis estão sendo moldados na contemporaneidade. Por meio dessa problematização da subjetividade, a pesquisa procurou analisar quais as estratégias discursivas presentes nos filmes para narrar os/as infantis. Investiguei, assim, quem fala sobre a infância nesse discurso, quais são os ditos recorrentes e de que forma eles funcionam com outros ditos que circulam na sociedade para produzir infantis de determinado tipo.

Durante toda a análise, o uso do conceito foucaultiano de poder tornou possível perceber que os/as infantis estão constantemente submetidos a práticas regulatórias. Esse exercício de poder por parte dos/as adultos/as constitui-se em outro modo de produzir subjetividades infantis. Essas subjetividades aparecem sempre controladas por uma figura adulta, o que resulta em uma subjetividade sempre submissa a alguém. Entretanto, a idéia foucaultiana de que o poder é sempre uma relação (cf. FOUCAULT, 2006a) permitiu também perceber que, ao exercerem poder sobre os/as infantis, os/as adultos/as também exercem poder sobre si mesmos/as. Esse movimento de exercer poder sobre si mesmo está relacionado àquilo que Foucault nomeia como autogoverno ou governo de si (FOUCAULT, 1993). Por essa razão, o conceito de governo apareceu,

ao longo da análise, como uma ferramenta conceitual produtiva para analisar os modos de subjetivação dos/as infantis presentes nos filmes aqui investigados.

Para Foucault (2000c, p. 280), existem basicamente três tipos de governo: “o governo de si mesmo, que diz respeito à moral; a arte de governar adequadamente uma família, que diz respeito à economia; a ciência de bem governar o Estado, que diz respeito à política”. Nessa perspectiva, o governo de Estado é apenas uma das facetas do governo¹¹. Essa modalidade de governo diferencia-se das outras porque “tem essencialmente como alvo a população¹² e utiliza a instrumentalização do saber econômico” (FOUCAULT, 2000c, p. 293). Tomando como ponto de partida a idéia de que o poder, para Foucault, é ascendente (cf. FOUCAULT, 2006a), pode-se afirmar que uma série de condições¹³ possibilitaram que, a partir do século XVIII, o governo fosse estatizado. Assim, na “Modernidade, o uso da palavra governar se restringiu às coisas relativas ao Estado” (VEIGA-NETO, 2005, p. 81).

As outras duas facetas do poder analisadas por Foucault (2000c) referem-se ao governo dos outros e ao governo de si. O governo dos outros pode ser “entendido como atividade de direção dos indivíduos ao longo de suas vidas” (FOUCAULT, 1997, p. 81). No governo dos outros, são utilizadas as técnicas de dominação, “aquelas usadas pelos indivíduos [para agir] uns sobre os outros” (PARAÍSO, 2007, p. 59). Entretanto, governar não significa garantir que os/as governados/as façam aquilo que o/a governante deseja. Na verdade, o governo “é sempre um difícil e versátil equilíbrio de complementaridade e conflito entre técnicas que asseguram a coerção e processos por meio dos quais o eu é construído e modificado por si próprio” (FOUCAULT, 1993, p.

¹¹ Veiga-Neto (2005) sugere que, para evitar confusões, os/as pesquisadores/as brasileiros/as deveriam utilizar dois termos diferenciados: governo (quando fossem se referir ao governo de Estado) e governoamento (para se referir ao governo de si). Segundo o autor, a palavra governoamento existe no português de Portugal, mas não é utilizada no Brasil. O autor defende que a utilização de tal palavra poderia evitar confusões nas pesquisas. Embora a argumentação do autor seja pertinente, penso que resgatar uma palavra que não é usada no Brasil também tem seus inconvenientes. Se a palavra não é conhecida em nossa língua, será necessário explicá-la, assim como é necessário explicar a diferença entre governo de Estado e outras modalidades de governo analisadas por Foucault. Por isso optei, nesta dissertação, por usar o termo governo em vez de governoamento. Sigo, assim, a maioria dos/as estudiosos/as brasileiros/as que trabalham com esse conceito e uso o termo do modo como se encontra nas obras de Foucault traduzidas para o português.

¹² O conceito foucaultiano de população ajuda a entender a noção de governo de Estado utilizada por este autor. Segundo Foucault (2006a, p. 31), a partir do século XVIII “os governos percebem que não têm que lidar simplesmente com sujeitos, nem mesmo com um ‘povo’, porém com uma ‘população’, com seus fenômenos específicos e suas variáveis próprias: natalidade, morbidade, esperança de vida, fecundidade, estado de saúde, incidência das doenças”.

¹³ Entre essas condições, pode-se destacar a expansão demográfica do século XVII, a abundância monetária, o aumento da população agrícola e o surgimento da noção de população (cf. FOUCAULT, 2000c).

207). Nesse sentido, além do governo de Estado e do governo dos outros, para analisar a questão da construção de subjetividades, torna-se fundamental analisar como se dá o governo de si ou o autogoverno. Larrosa (1994, p. 56) afirma que “a questão do governo está já, desde o princípio, fortemente relacionada com a questão do autogoverno”. Nesse sentido, para analisar como o governo atua na construção de subjetividades, torna-se importante não apenas analisar como os outros exercem poder sobre alguém, mas também como o indivíduo dobra sobre si mesmo uma série de técnicas, saberes, procedimentos e táticas a fim de se autogovernar, de conduzir sua conduta dentro de determinado conjunto de valores morais. Dessa maneira, cabe ressaltar que os filmes ensinam uma série de práticas e exercícios que tanto infantis quanto adultos/as precisam fazer sobre si mesmos/as caso desejem se encaixar naquilo que os filmes consideram como subjetividades adequadas.

Se considerarmos que “na sociedade contemporânea há uma intensificação de práticas regulatórias que buscam controlar os indivíduos” (LARROSA, 1994, p. 56), devemos estar atentos às formas pelas quais os diferentes artefatos estão produzindo sujeitos na atualidade. Nesse sentido, “nossas investigações deveriam buscar as linhas de formação e de funcionamento de uma gama de práticas de subjetivação nas quais os humanos ao se relacionarem consigo mesmos sob formas particulares, dotam-se de determinadas capacidades” (ROSE, 2001a, p. 145). Foi essa linha que procurei seguir nesta dissertação, tentando compreender e evidenciar como as subjetividades infantis são narradas e construídas na atualidade.

Como vários/as autores/as¹⁴ do campo curricular têm mostrado, o currículo constitui-se em uma das esferas que está envolvida na produção de subjetividades de determinado tipo. Considera-se, nessa perspectiva, que o currículo é “um texto” (SILVA, 2001), “um discurso” (PARAÍSO, 2002), uma “linguagem” (CORAZZA, 2001a). Entender o currículo como linguagem implica compreendê-lo como uma construção humana arbitrária. Assim, currículo não é entendido aqui como uma seleção do que há de melhor em dada cultura, mas apenas como uma das formas particulares e interessadas de narrar o mundo (CORAZZA, 2001a)¹⁵. Por ser apenas uma das formas

¹⁴ Cf. Silva (1995a; 1998; 2001), Corazza (2001a, 2001b, 2002); Paraíso (2001; 2002; 2007);

¹⁵ A idéia de que o currículo constitui-se em uma construção social arbitrária já era defendida pelas perspectivas críticas de currículo, como a Sociologia do Currículo Norte-Americana (cf. APPLE, 1989) e pela Nova Sociologia da Educação Inglesa (cf. YOUNG, 1989), que mostraram os interesses de classe presentes nas decisões curriculares. Entretanto, com base nas contribuições estruturalistas e pós-estruturalistas, autores/as de perspectivas pós-críticas argumentam que, além de ser historicamente

de compreender o mundo, o sistema de significação de currículo “disputa sentido com outras práticas discursivas” (PARAÍSO, 2002, p. 97). O currículo é também um texto polissêmico, já que ele é “feito sempre sobre outros textos” (CORAZZA, 2000b, p. 96). Conceber o currículo como um texto, porém, não significa que o/a pesquisador/a deve interpretá-lo: pela sua polissemia e seu caráter arbitrário, cabe à pesquisa “definir suas regras de aparecimento, condições de legibilidade e transformações” (CORAZZA, 2000b, p. 96). Outro importante aspecto dessa concepção de currículo refere-se ao seu caráter construcionista. Um currículo como texto “produz seu próprio objeto: a existência do objeto é inseparável da trama lingüística que supostamente o descreve” (SILVA, 2001, p. 12). Assim, um currículo, ao falar sobre determinado tipo de sujeito, mais do que o descrever, está envolvido na produção desse tipo de sujeito que ele aparentemente apenas nomeia (SILVA, 1995).

Por ser uma linguagem, “qualquer currículo, seja ele qual for, tem ‘vontade de sujeito’” (CORAZZA, 2001a, p. 15). Assim, cabe à pesquisa educacional “não perguntar o que é verdadeiramente um currículo, o que é um currículo em sua essência, mas, antes, perguntar que impulso, que desejo, que vontade de saber e que vontade de poder movem um currículo” (TADEU, 2003b, p. 55). Trata-se de questionar que tipo de sujeito um currículo quer formar (CORAZZA, 2001a) por meio de suas relações de poder-saber e das tecnologias do eu que ele coloca em funcionamento (LAROSSA, 1994). Para compreender o currículo como produtor de subjetividades “é importante investigar as práticas de subjetivação [o modo como o sujeito estabelece relações consigo mesmo], do mesmo modo que é necessário estudar e comparar as práticas de produção de objetos e de direção dos humanos através do governo” (CORAZZA, 2001b, p. 63). Assim, entender o currículo como produtor de subjetividades implica analisar tanto as relações de poder-saber por ele articuladas, como os efeitos que o sujeito é incitado a produzir sobre si mesmo por meio do currículo.

Dessa maneira, esta dissertação analisa um currículo que, na atualidade, está produzindo um certo tipo de sujeito infantil: o currículo de filmes de animação da Disney. Como explicitado anteriormente, compreendo que não somente a escola possui um currículo, mas diferentes esferas sociais, ao ensinar alguns saberes, conhecimentos, posturas, padrões aos sujeitos a que se endereça, também possuem um currículo. Com base nessa abordagem do campo curricular o problema central desta pesquisa foi: *Quais*

construída, a arbitrariedade de um currículo está manifesta na linguagem do currículo, que, entre outras coisas, forma visões particulares de mundo (cf. SILVA, 2001; CORAZZA, 2001a).

processos de subjetivação dos infantis são divulgados e oportunizados pelo currículo de filmes infantis da Disney? Essa pergunta geral foi desdobrada em outras: Que subjetividades infantis são demandadas por tais artefatos? Que estratégias são utilizadas para estruturar o possível campo de ação dos sujeitos infantis? Como funciona o discurso sobre a infância desses materiais?

A partir dessas questões, analiso, nesta dissertação, de que forma os filmes que foram objeto desta pesquisa demandam e produzem subjetividades infantis específicas. Analiso de que forma eles se inserem em uma longa cadeia discursiva que, na contemporaneidade, tem produzido infantis de maneiras diferenciadas. Além disso, penso o que faz com que certos discursos sobre a infância (como a monstrosidade, a importância da família e da escola na educação dos/as infantis ou as diferenciações de gênero) sejam corporificados nesse material. Analiso, em síntese, que efeitos discursivos essa produção tem sobre a infância contemporânea.

2.3 A infância como uma construção discursiva

A infância é entendida nesta dissertação como “um efeito dos discursos que se constituíram/constituem sobre ela” (BUJES, 2005a, p. 189). Essa produção discursiva é permeada por relações de poder-saber. Tal entendimento parte do pressuposto de que a infância não existe desde sempre do modo como a concebemos hoje, mas que ela varia em diferentes momentos históricos. Contribui para essa concepção o estudo desenvolvido por Philippe Ariès (1978), que mostra como a infância foi “descoberta” no final da Idade Média. Partindo de pinturas, relatos literários, análise de trajes e brincadeiras, o autor mostra como durante grande parte da Idade Média não existia um sentimento de infância, ou seja, não existia uma “consciência da particularidade infantil, particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto” (ARIÈS, 1978, p. 156). As crianças, logo que deixavam de precisar de cuidados diretos de sua família, eram integradas à vida social mais ampla, compartilhando das mesmas atividades dos/as adultos/as.

Por volta do século XV, no entanto, um sentimento novo sobre a infância surge. A criança passa a ser vista como fonte de distração e relaxamento para o adulto, dando origem àquilo que Ariès (1978) denomina de “paparicação”. Gradativamente, vai-se

constituindo também o sentimento de que é preciso educar as crianças e moldar-lhes o caráter, racionalizando os seus costumes. Se o primeiro sentimento surge no seio da família, o segundo vai ter sua origem com os escolásticos e com as instituições destinadas especialmente a educar as crianças. É a fusão desses dois sentimentos, vinculada à institucionalização da infância e a condições demográficas favoráveis (como a diminuição da mortalidade infantil e do número de filhos/as por família) que contribuirá para que o século XIX seja o século das crianças.

O estudo realizado por Ariès vem sendo bastante criticado na atualidade. Essas críticas referem-se às carências metodológicas apresentadas pelo trabalho em termos de comprovação das hipóteses, realizada apenas por meio de fontes iconográficas e figurativas; ao fato de ter deixado de fora as classes sociais em desvantagem econômica; e à idéia de que a infância foi “descoberta” (CORAZZA, 2002). Os medievalistas criticam também a hipótese do autor de que a modernidade cria a infância, já que, para eles, existia durante a Idade Média uma consciência da especificidade da infância (LOPES; GALVÃO, 2001; KUHLMANN JR, 2004). Apesar de todas essas críticas, a pesquisa realizada por Ariès acerca do surgimento da infância na modernidade influenciará diferentes análises, inclusive no campo educacional.

A concepção de que a infância é construída e não um dado biológico permitiu problematizar as diferentes esferas que estão construindo a infância na atualidade. Afinal, se ela não teve sempre as mesmas características, é possível questionar como em determinado momento histórico se compreende a infância. Assim, essa idéia foi de fundamental importância para esta dissertação, que analisou uma das esferas que vem produzindo a infância na contemporaneidade: os filmes infantis de animação.

Partindo de outros pressupostos, mas também enfatizando o caráter construído historicamente da infância, Foucault (2000d, p. 198-199) mostrará como, a partir do século XVIII

“ao problema ‘das crianças’ (quer dizer de seu número no nascimento e da relação natalidade-mortalidade) se acrescenta o da ‘infância’ (isto é, da sobrevivência até a idade adulta, das condições físicas e econômicas desta sobrevivência, dos investimentos necessários e suficientes para que o período de desenvolvimento se torne útil)”.

Em um momento em que a saúde e o bem-estar físico da população passam a ser um dos objetivos essenciais do poder político, a família e a criança passam a ser alvo

e instrumento do poder. Nesse sentido, investimentos sobre os corpos das crianças passam a ser engendrados: há uma preocupação com os cuidados, os contatos, a higiene, a limpeza, a amamentação, o vestuário e os exercícios físicos para assegurar o bom desenvolvimento do organismo das crianças. A família “deve se tornar um meio físico denso, saturado, permanente, contínuo que envolva, mantenha e favoreça o corpo da criança” (FOUCAULT, 2000d, p. 199). Ela serve ainda “para fabricar, nas melhores condições possíveis, um ser humano elevado ao estado de maturidade” (FOUCAULT, 2000d, p. 199). Nesse sentido, pode-se dizer que, a partir de determinado momento histórico (o século XVIII), as crianças passam a estar envolvidas em processos de disciplinarização e controle de seus corpos e atos. Não se trata, porém, “apenas, de produzir um melhor número de crianças, mas de gerir convenientemente esta época da vida” (FOUCAULT, 2000d, p. 199), ou seja, não é suficiente garantir saúde e bem-estar às crianças, é preciso governá-las dentro de alguns parâmetros. Nesse período, o importante era a “reorganização das relações entre crianças e adultos, pais, educadores, era a intensificação das relações intrafamiliares, era a criança transformada em problema comum para os pais, as instituições educativas, as instâncias de higiene pública” (FOUCAULT, 2000b, p. 232). Cria-se, a partir de então, “uma rede de poder sobre a infância” (FOUCAULT, 2000b, p. 232), na qual seus corpos, suas condutas, sua moral, sua sexualidade passaram a ser vigiados, controlados, regulados e, eventualmente, punidos.

Os conceitos de Foucault (como poder-saber, governo, técnicas de dominação e de si e discurso) têm sido bastante utilizados por pesquisadores/as para pensar a infância no contexto educacional. Assim, Varela e Alvarez-Uria (1992) argumentam que a definição do estatuto da infância, em meados do século XVIII, constitui-se em uma das condições para o aparecimento da escola moderna. O autor e a autora mostram como o enclausuramento das crianças em um espaço institucional fechado será importante para o processo de disciplinarização e governo da infância. Mostram também como esse processo de governo será diferenciado conforme as classes sociais a que pertencem os indivíduos: a infância rica vai ser governada para “assumir melhor mais tarde, funções de governo” (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992, p. 75); já à infância pobre serão destinadas instituições como hospitais e hospícios, que têm como função moldar o seu caráter.

Ao mostrar o processo de subjetivação dos/as infantis ao longo da história, Corazza (2002) argumenta que a relação dos adultos/as com os/as infantis no Ocidente sempre foi ao modo de uma gangorra, pois se, de um lado, “elegemos a infância como o período que contém a chave explicativa para o que somos, pensamos, sentimos; de outro, fazemos de tudo para que os infantis deixem de ser infantis” (p. 196-197). A infância, no momento histórico de sua diferenciação em relação aos sujeitos adultos/as, foi constituída “por estratégias que subordinaram a sua identidade e que a distribuíram junto a outras individualidades, também nascidas débeis, secundárias, insignificantes, anormais” (CORAZZA, 2002, p. 197). A partir do século XVIII, o sujeito ocidental nascente “passará a enxergar nas crianças o seu Outro”; elas são tudo o que ele não é: carentes, primitivas, secundárias, incompetentes, ignorantes, incapazes, irracionais. A autora argumenta, então, que “a infância nunca foi verdadeiramente assumida, efetivada, praticada, como uma idade, etapa ou identidade específicas” (CORAZZA, 2002, p. 196), uma vez que ela “nasceu junto a todas as outras espécies de infantis-infames, cuja forma predominante de sujeição – de ser feito sujeito, de se reconhecer como um sujeito – foi a de estar submetido pelo controle e pela dependência ao Sujeito-Modelo, ao Sujeito Padrão, que é o Adulto” (CORAZZA, 2002, p. 197).

Sendo o Outro do sujeito moderno, a infância será alvo de diversos investimentos para, dessa forma, garantir uma infância-sem-fim, que por sua vez permita ao Adulto identificar-se constantemente com as características que ele criou para si próprio. A autora define a infância como “uma instância suscitada e tornada necessária pelo funcionamento do dispositivo de infantilidade” (p. 79)¹⁶. Diferentemente do que ocorre na discussão realizada por Ariès (1978), para quem a infância foi descoberta pelos/as adultos/as em determinado período da Idade Moderna, Corazza (2002, p. 81) afirma que se, em determinado momento histórico, os seres humanos nos primeiros anos de vida não eram compreendidos como crianças, isso se devia ao fato de que “o dispositivo de infantilidade não operava para, especificamente, criar o ‘infantil’”. Isso não significa que não existissem seres humanos pequenos, mas “é que a eles não era atribuída a mesma significação social e subjetiva” (CORAZZA, 2002, p. 81) que lhes foram atribuídas a partir do século XVIII e até meados do século XX.

¹⁶ Corazza (2002) considera o dispositivo da infantilidade como as técnicas que operam para garantir um certo modo de ser infantil.

Narodowsky (2001), por sua vez, também analisa como a infância está relacionada com o surgimento da pedagogia. Ao analisar a construção do discurso pedagógico por meio de diferentes textos clássicos, o autor mostra que “a pedagogia obtém na infância seu pretexto irrefutável de intervenção para educar e reeducar na escola, para participar da formação dos seres humanos e dos grupos sociais” (p. 21). Nesse sentido, a educação escolar, tal como mostram Varela e Alvarez-Uria (1992), só pode ser concretizada a partir da construção da infância. Para essa construção da infância, Narodowsky (2001) destaca o papel fundamental do texto *Emílio*, de Rousseau, o qual define as crianças como seres não-dotados de razão, mas que, ao mesmo tempo, possuem a capacidade de serem educados, o que justifica a criação de instituições especializadas para promover ao máximo essa capacidade. Usando o conceito foucaultiano de poder-saber, o autor afirma que “já há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes a respeito da infância e promover na infância determinados saberes” (p. 56). Dessa forma, “a pedagogia se erige como um 'grande relato' em estreita conexão com a narração de uma infância desejada em uma sociedade desejada” (p. 22).

Tal como acontece com a pedagogia escolar, pode-se dizer que os diferentes artefatos que exercem uma pedagogia cultural também possuem uma imbricada relação com a questão infantil. Esses artefatos parecem, como defende Narodowsky (2001), estar tomando o/a infantil como seus pontos de chegada e de partida; parecem estar envolvidos no processo de regulação e subjetivação dos/as infantis. Tal entendimento é compartilhado por outros/as autores/as do campo dos estudos culturais que procuram analisar como a infância é construída em diferentes espaços. Nesses estudos, são problematizados textos curriculares oficiais (BUJES, 2000), a televisão, o cinema e as indústrias de brinquedo (STEINBERG, 1997), as redes de lanchonete (KINCHELOE, 1997). Todos esses estudos evidenciam o caráter construído da infância e ressaltam a importância de a educação se preocupar com a análise dos diferentes sentidos que circulam sobre os/as infantis nos mais diferentes artefatos culturais.

Nesta dissertação foi possível perceber que os filmes de animação produzem significados sobre a infância. Esses significados podem estruturar as possíveis ações dos/as infantis, intervindo de forma a governá-los/as. Ao apresentarem possibilidades de vivência para seus/suas espectadores/as, esses artefatos passam a estar envolvidos em processos de subjetivação. Afinal, como afirma Louro (2000), os filmes engendram,

possibilitam ou tornam disponíveis modos de ser que podem ou não ser assumidos pelos/as espectadores/as. Ainda que a forma como cada indivíduo assiste a um filme seja diferenciada (uma vez que a recepção nunca é um processo passivo), é importante conhecermos as posições de sujeito tornadas disponíveis por determinados artefatos assim como por meio de quais estratégias certos modos de ser são apresentados e divulgados como ideais.

2.4 Metodologia e Procedimentos Metodológicos

Os estudos culturais caracterizam-se pela não-definição, *a priori*, de qualquer caminho metodológico. Nesse campo de estudos, parte-se do pressuposto de que “a escolha da prática de pesquisa depende das questões formuladas” (PARAÍSO, 2004, p. 55). Nesse sentido, “nenhuma metodologia é ‘sua’; assim como nenhuma pode ser privilegiada e empregada com garantias de responder às questões de dados contextos (e também por isso, nenhuma metodologia pode ser descartada antecipadamente)” (CORAZZA, 2000a, p. 122). Por essa razão, a metodologia nos estudos culturais pode ser compreendida como uma bricolagem, ou seja, sua “escolha é pragmática, estratégica e auto-reflexiva” (NELSON; TREICHLER; GROSSEBRG, 1995, p. 9). Isso não implica, porém, “um relativismo ensandecido e inseqüente, um ‘vale-tudo’ metodológico” (CORAZZA, 2000a, p. 109). Essa postura adotada pelos estudos culturais refere-se à necessidade constante de criticar os métodos escolhidos, tendo certeza de que “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto” (NELSON, TREICHLER; GROSSBERG, 1995, p. 9).

Apesar da dispersão teórica e metodológica que caracteriza os estudos culturais, é possível dizer que as pesquisas realizadas nesse campo “dividem-se em duas grandes tendências metodológicas: a etnografia e as análises discursivas ou textuais” (PARAÍSO, 2004, p. 55). A etnografia é utilizada, sobretudo, “nos estudos das chamadas ‘subculturas urbanas’” (SILVA, 2001, p. 132), enquanto as análises textuais ou discursivas são reservadas “para a análise dos programas de televisão e dos textos propriamente ditos de certas obras literárias consideradas ‘populares’” (SILVA, 2001, p. 132). A partir dos anos 1980 – quando o pensamento pós-estruturalista passa a

influenciar os estudos culturais –, as análises discursivas serão, na maioria das vezes, realizadas sob inspiração foucaultiana.

A dispersão metodológica dos estudos culturais e sua inspiração na teorização pós-estruturalista foram fundamentais para a realização do trabalho aqui apresentado. Ao longo da pesquisa, a possibilidade de experimentar metodologias conforme ia percebendo a potencialidade de novos conceitos e idéias para pensar os materiais foi fundamental. Nesse sentido, a metodologia utilizada procurou cruzar elementos da análise de discurso com outras ferramentas metodológicas, de inspiração na genealogia de Michel Foucault, a fim de melhor analisar os filmes em questão.

Para analisar os discursos na perspectiva adotada por esta pesquisa é necessário “recusar as explicações unívocas, as fáceis interpretações e igualmente a busca insistente do sentido último ou do sentido oculto das coisas” (FISCHER, 2001, p. 198). Isso significa que é preciso trabalhar “com o próprio discurso, deixando-o aparecer na complexidade que lhe é peculiar” (FISCHER, 2001, p. 198). Não se trata de buscar a ideologia por trás de certo texto ou de procurar pela estrutura gramatical presente nos materiais. Trata-se de procurar compreender o feixe de relações que torna algo dizível (FOUCAULT, 1972). Assim, ao longo da pesquisa procurei mostrar por que aquele discurso foi dito e não outro, que discursos foram excluídos para que aquilo pudesse ser dito daquela forma e naquele lugar, qual a relação que aquele discurso tem com outros e o que aquilo que foi pronunciado faz existir. Afinal, como sugere Foucault, “a questão pertinente a uma tal análise poderia ser assim formulada: que singular existência é essa que vem à tona no que se diz e em nenhuma outra parte” (FOUCAULT, 1972, p. 32-33). Essa questão está diretamente relacionada a um dos aspectos do discurso destacados por Foucault: a idéia de que, “em toda sociedade, a produção do discurso é controlada, selecionada, organizada e redistribuída por um certo número de procedimentos que têm por função dominar seu acontecimento aleatório” (FOUCAULT, 1996, p. 9-10). Uma análise de discurso foucaultiana investiga, então, os procedimentos que permitem a emergência de certo número de ditos sobre determinado objeto.

Para realizar uma análise discursiva, “não é preciso remeter o discurso à longínqua presença da origem; é preciso tratá-lo no jogo de sua instância” (FOUCAULT, 1972, p. 28). Não existe necessidade de procurar saber em que momento surge determinado discurso, mas se deve analisar as condições que permitiram que aquilo fosse dito naquele contexto. Nesse sentido, durante toda a análise aqui

apresentada estive interessada em saber por que se falava dos/as infantis dessa forma, nesse momento histórico. Tentava entender quais eram as condições que permitiam a existência de um discurso sobre a agilidade infantil e sobre sua potencialidade, ao mesmo tempo em que procurava interpretar a existência dos discursos sobre a necessidade de governo da infância. Não me interessava saber quando havia surgido esse discurso, mas quais as condições que hoje permitem que se narre os/as infantis dessa maneira.

De modo semelhante, na perspectiva analítica aqui adotada, também não se procura a intenção dos “sujeitos produtores” de dado discurso, pois “o discurso assim concebido não é a manifestação majestosamente desenvolvida de um sujeito que pensa, que conhece e que diz” (FOUCAULT, 1972 p. 61). Pelo contrário, o discurso é um “campo de regularidade para diversas posições de subjetividade” (ibidem, p. 61). Assim, ao perguntar como funciona o discurso sobre a infância em filmes de animação, não procurei saber o que os/as produtores/as ou roteiristas quiseram falar ou disseram sem querer, mas procurei entender o que era dito e de que maneira aquele dito se relacionava com outros existentes na nossa sociedade sobre a mesma temática. Nesse sentido, o que me interessou nesta análise não foi o interesse dos sujeitos envolvidos na produção/divulgação daquele discurso, mas a possibilidade de “determinar qual é a posição que pode e deve ocupar todo indivíduo para ser seu sujeito” (FOUCAULT, 1972, p. 109).

A discussão da genealogia¹⁷ em Foucault mantém alguns elementos importantes da arqueologia¹⁸ e por isso mesmo as estratégias metodológicas genealógicas e arqueológicas são tomadas aqui em sua articulação para a análise do discurso investigado, sem fazer distinção rigorosa entre os procedimentos dessas “metodologias” foucaultianas. Nesse sentido, a problematização que o autor faz a respeito da não-existência de um sujeito produtor do discurso aparece também nessa fase metodológica foucaultiana. Para o autor, a genealogia pode ser definida como uma forma de análise que “dê conta da constituição dos saberes, dos discursos, dos domínios de objeto, etc., sem ter que se referir a um sujeito, seja ele transcendente com relação ao campo de

¹⁷ Foucault (1993, p. 205) afirma que a genealogia “estuda a constituição do sujeito através da história”. Nesse sentido, o objetivo dessa metodologia é “analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios” (FOUCAULT, 2006b, p. 11). A genealogia representou um terceiro deslocamento na obra foucaultiana, na medida que foi ela que possibilitou ao autor analisar, além das técnicas de dominação, as técnicas que o sujeito opera sobre si mesmo a fim de se modificar.

¹⁸ A arqueologia é utilizada por Foucault quando este pretende analisar “sistemas de instituições e práticas discursivas historicamente situados” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. xx).

acontecimentos, seja perseguindo sua identidade vazia ao longo da história” (FOUCAULT, 2000e, p. 7). Isso ocorre porque “para a genealogia não há essências fixas, nem leis subjacentes, nem finalidades metafísicas” (DREUFUS; RABINOW, 1995, p. 118).

Além disso, a genealogia é também uma análise que procura discutir os efeitos do poder. Para aqueles/as que utilizam essa metodologia importa analisar “o jogo de rituais de poder” (DREYFUS; RABINOW, 1995, p. 123). Segundo Foucault (2000f, p. 23), “a genealogia restabelece os diversos sistemas de submissão: não a potência antecipadora de um sentido, mas o jogo casual das dominações”. Na visão genealógica, a história é compreendida não como um movimento de libertação, mas como um movimento de passagem de um modo de luta para outro. Nesse sentido, o que há, a todo momento, é a luta para fazer com que determinada interpretação sobre o mundo seja considerada verdadeira (DREYFUS & RABINOW, 1995, p. 123). A perspectiva de analisar as diferentes formas pelas quais a verdade é construída foi importante para a pesquisa aqui empreendida, na medida em que permitiu considerar que os filmes engendram táticas e estratégias que criam relações específicas de poder para falar aos/às e sobre os/as infantis.

Na perspectiva da genealogia, a análise do poder deve levar em conta que este é, antes de tudo, uma relação, ou seja, “o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe [...] o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e móveis” (FOUCAULT, 2006a, p. 104). Deve-se considerar também que o poder não está unicamente no Estado, mas que ele é disperso em todas as relações sociais. Importa considerar, ainda, que a resistência é parte constitutiva do poder (FOUCAULT, 2006a), de tal forma que, onde há poder, há resistência, mas essa resistência, assim como o próprio poder, está dispersa pelos diversos pontos das relações sociais. Nesse sentido, ao procurar analisar as relações de poder articuladas pelos filmes aqui analisados, estive também atenta às possibilidades de resistência existentes nesse discurso.

A perspectiva genealógica possibilitou também “analisar as práticas pelas quais os indivíduos foram levados a prestar atenção a eles próprios, a se decifrar, a se reconhecer e se confessar como sujeitos” (FOUCAULT, 2006b, p. 11). Dessa forma, além de procurar entender como o discurso produzia subjetividades infantis, também procurei analisar os modos como os/as infantis e aqueles/as que lidam com eles/as prestavam atenção a si mesmos/as e se subjetivavam de certa forma. Além de discutir os

modos como o poder era exercido nesses filmes, procurei discutir que técnicas e procedimentos os/as infantis e aqueles/as que deles/as cuidavam usavam sobre si mesmos para que se tornassem sujeitos de determinados tipos.

Ao analisar o discurso dos filmes objeto desta pesquisa, investiguei, portanto, as estratégias usadas para a produção de subjetividades infantis, analisando tanto as relações de poder, como as técnicas de subjetivação usadas pelos/as personagens. Ao longo da análise aqui apresentada, procurei estar atenta aos variados saberes, às diferentes formas de exercício de poder, às técnicas de dominação e às tecnologias do eu colocadas em circulação por esse artefato e que produzem modos particulares de ser infantil na contemporaneidade. Para analisar o discurso sobre a infância em filmes infantis de animação, usei os seguintes procedimentos:

Em primeiro lugar, assisti aos filmes inúmeras vezes para identificar as cenas nas quais se fala sobre a infância, focalizando tanto aquelas nas quais aparecem crianças como aquelas que de alguma forma se referem a elas. Por saber que os processos de subjetivação dos/as infantis estão presentes em diferentes momentos dos filmes – e não somente naqueles nos quais as crianças aparecem – estive atenta às estratégias utilizadas para capturar o/a espectador/a, assim como aquelas nas quais são divulgadas e produzidas posições de sujeito possíveis de serem ocupadas pelos/as infantis.

Em segundo lugar, essas cenas foram transcritas, destacando não somente as falas, mas também os efeitos visuais e sonoros, já que a mídia opera uma comunicação didática com seus/suas espectadores/as por meio de “uma certa sintaxe [que inclui a] estruturação de texto, seleção e encadeamento de imagens, sons, pausas, palavras, trilha sonora” (FISCHER, 1997, p. 63). Como lembra Duarte (2001), os significados produzidos pela mídia dependem “do modo como são combinados luz e sombra, velocidade da câmera, captura dos espaços, ângulos de filmagem e, acima de tudo, da seqüência temporal em que os planos (imagens entre dois cortes) são organizados na montagem” (p. 37), daí a importância de estar atenta para esses elementos.

O terceiro procedimento adotado foi agrupar as diferentes enunciações presentes nesses artefatos de acordo com critérios estabelecidos ao longo da pesquisa. Foucault (1995, p. 116) afirma que “há enunciação cada vez que um conjunto de signos é emitido”. Sendo assim, não se pode confundir as enunciações (que podem ser as diferentes falas, frases e proposições presentes em determinado texto) com os enunciados (função de existência que atravessa a linguagem, possibilitando que as

frases sejam ditas e que permite que as proposições tenham ou não sentido lógico). Em termos analíticos, olhei essas enunciações procurando estranhá-las e desnaturalizá-las, buscando pensar as implicações dessas enunciações com as atuais relações de poder e subjetividade.

O quarto procedimento refere-se à análise das diferentes posições de sujeito que podem ser ocupadas pelos indivíduos. Procurei investigar as estratégias para interpelar variadas pessoas, identificar as vozes autorizadas a falar da infância e dos/as infantis para assim procurar compreender como o discurso atua na constituição dos objetos sobre os quais fala. Nesse processo, articulei os ditos sobre a infância encontrados a outros recorrentes na mídia ou em outros artefatos culturais, seja para mostrar como eles se articulam, seja para mostrar que enunciados são excluídos para que se possa falar sobre a infância em determinado momento e do modo como se está falando nesses artefatos.

Como quinto procedimento adotado procurei usar na análise outros conceitos que, embora não estejam diretamente relacionados à análise de discurso foucaultiana, foram importantes para a compreensão do currículo dos filmes aqui investigados. Como argumenta Sarmiento (2005), a categoria infância não dilui os efeitos de outras categorias sociais (como raça, etnia, gênero, classe social), “mas conjuga-se com eles, numa relação que não é meramente aditiva nem complementar, antes se exerce na sua especificidade, activando ou desactivando seus efeitos” (p. 363). Nesse sentido, analisei particularmente o modo como a categoria “gênero” se articula na produção de subjetividades infantis contemporâneas. Esse interesse deve-se ao fato de que tal conceito tinha grande potencialidade explicativa para elucidar o que via nos filmes. Também considero que qualquer análise em educação não pode deixar de destacar a importância da produção de subjetividades generificadas por meio de diferentes artefatos. Além disso, se considerarmos, como afirma Scott (1995), que o gênero se constitui em uma forma primária de dar significado às relações de poder, em qualquer análise de inspiração foucaultiana é de grande importância também prestar atenção a essa categoria.

O último procedimento da pesquisa foi a escrita da dissertação, na qual procurei multiplicar os sentidos dados à infância nesses artefatos, descrever as relações de poder-saber engendradas na narrativa e as técnicas de si apresentadas como importantes para se produzir determinado tipo de subjetividade infantil. Considero que esse tipo de

análise aqui empreendida pode ajudar os/as educadores/as a entender uma das formas pelas quais os/as infantis estão sendo construídos/as na atualidade. Pode ajudar-nos também a ver que o processo pelo qual nos tornamos o que somos é, antes de tudo, uma construção, o que implica que podem ser produzidos novos sentidos para a infância, novas lutas podem ser articuladas e proporcionar outras formas de existência para os/as infantis na contemporaneidade.

2.5 Contextualização do objeto: uma breve descrição dos filmes

Ao longo dos últimos anos, a Disney tornou-se quase um sinônimo de desenhos animados. Desde o lançamento de seu primeiro longa-metragem de animação (*Branca de Neve e os Sete Anões*, em 1937), esse estúdio foi responsável pela produção de alguns dos maiores sucessos nesse gênero cinematográfico. Entre os cem filmes com maior bilheteria na história do cinema, por exemplo, treze são animações, sendo que doze foram produzidos ou distribuídos pelos estúdios Disney¹⁹. Essa empresa constituiu-se também em uma grande indústria do entretenimento. Não somente com seus parques temáticos²⁰, mas também com seus filmes e produtos a eles associados (como roupas, brinquedos, alimentos, materiais escolares, utensílios domésticos, videogame etc), a Disney movimenta milhões de dólares anualmente²¹. Além disso, como afirma Giroux (1995a), a Disney possui “tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como as escolas públicas, instituições religiosas e família” (p. 51). Mesmo sendo uma empresa norte-americana, a Disney apresenta personagens com características que se pretendem universais, o que a torna uma referência para espectadores/as de diversas partes do mundo. Tendo em vista a abrangência dos filmes produzidos pela Disney, a autoridade que tais desenhos possuem para ensinar e o fato de que esses filmes de

¹⁹ Cf. www.cinemaemcena.com.br/100bilheterias. [Acesso em 13/11/2006]

²⁰ Atualmente, há onze parques temáticos da Disney, em quatro países diferentes: dois nos Estados Unidos (em Anaheim e Orlando), um na França, um no Japão e um em Hong Kong. <http://www1.folha.uol.com.br/folha/turismo/noticias/ult338u4994.shtml> [Acesso em 23/07/2008]

²¹ Segundo Giroux (1995a), em 1994 a Disney arrecadou somente com a exibição de filmes, cerca de 667,7 milhões. Com a venda de produtos associados aos filmes, a quantia chegou a 330 milhões. O filme *O Rei Leão* arrecadou 1 bilhão de dólares em bilheterias pelo mundo.

animação são, de um modo geral, endereçados às crianças, é importante compreendermos o que a Disney vem dizendo sobre a infância em seus filmes para entendermos como esse grupo social vem sendo significado na atualidade por essa empresa que tem seus produtos tão difundidos pelo mundo.

A Disney é também reverenciada pela qualidade técnica de seus filmes. Com o lançamento de seu primeiro longa-metragem de animação a empresa criou um “padrão de qualidade” e estabeleceu a metodologia²² utilizada para a criação desse tipo de filmes. Entretanto, ao longo dos últimos anos, uma série de inovações técnicas foi introduzida nos filmes de animação, alterando algumas de suas características básicas e comprometendo a hegemonia da Disney no ramo de filmes de animação. Novas técnicas de desenho foram criadas, substituindo ou incrementando a técnica de desenho a mão, estabelecida pelos primeiros filmes de animação. Entre essas técnicas podemos destacar o *stop motion* (animação de objetos), a animação de bonecos por meio do uso de massa de modelar e a captura de movimentos (técnica na qual atores/atrizes vestem roupas com pontos eletrônicos que captam seus movimentos, digitalizando-os).

Certamente, porém, a maior inovação tecnológica refere-se aos desenhos feitos integralmente em computador. Além de serem mais viáveis economicamente, esses filmes, diferentemente dos desenhos feitos a mão, possuem três dimensões, aumentando aquilo “que melhor caracteriza a especificidade da linguagem do cinema: a impressão de realidade” (DUARTE, 2001, p. 44). Por essa razão, essa nova técnica provocou mudanças profundas no mercado de animação. A Disney, por exemplo, declarou que não mais produziria filmes desenhados a mão a partir de 2004²³. Além disso, a introdução dessa técnica fez com que outros estúdios passassem a concorrer de maneira direta com a Disney, que durante muitos anos reinou absoluta no campo das animações hollywoodianas. Os Estúdios Dreamworks lançaram filmes que se tornaram grande sucesso de público, como *FormiguinhaZ* (1998), *Espanta-tubarões* (2004) e *Shrek* (2001), arrecadando, respectivamente, 170,7 milhões, 309,8 milhões de dólares e 737,4 milhões, somente em bilheteria. *Shrek* foi ainda o primeiro longa-metragem a ganhar o Oscar de animação. Dada a importância que os filmes produzidos digitalmente têm na indústria cinematográfica contemporânea, bem como na Disney, empresa que lidera

²²Essa metodologia consiste em primeiro fazer um roteiro, com um rascunho dos personagens e das paisagens. Depois se produz o *story board*, uma espécie de história em quadrinhos para marcar a seqüência da narrativa; em seguida vem a gravação das vozes e, por último, a animação e a iluminação (cf. COLAVITT, 2004).

²³ O último filme feito a mão lançado pelos estúdios foi *Irmão Urso* (cf. www.cinemaemcena.com.br). [Acesso em 13/09/2006].

essa área, optei por analisar nesta dissertação algumas animações que se utilizam exclusivamente dessa técnica na produção de suas histórias. São elas: *Toy Story*, *Monstros S.A.*, *Procurando Nemo* e *Os Incríveis*.

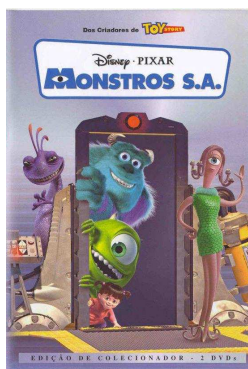
Outro critério que merece ser destacado com relação à escolha dos filmes para serem analisados refere-se à presença de crianças em suas histórias. Diferentemente da grande maioria dos filmes lançados pelos estúdios Disney, nos quais quase não há personagens infantis²⁴, nos quatro filmes selecionados para a análise as crianças estão presentes ao longo de toda a narrativa²⁵. Assim, em *Toy Story* (1995, primeiro filme de longa-metragem lançado produzido totalmente com técnicas digitais), temos duas crianças como personagens importantes: Andy e Sid. Andy é dono de brinquedos que ganham vida quando ninguém está olhando, enquanto Sid é temido pelos brinquedos e até mesmo por outras crianças, já que ele é malvado. Além de destruir brinquedos e objetos, o menino se diverte aterrorizando sua irmã mais nova e outras crianças. O filme se desenvolve a partir do conflito estabelecido entre o caubói Woody e o astronauta Buzz Lightyear. O caubói era o brinquedo preferido de Andy, até que, em um aniversário, o garoto ganha o astronauta, um objeto desejado por todos os amigos do menino no filme. Buzz não acredita que é um brinquedo e pensa que realmente viaja pelo espaço. Assim, no início do filme o boneco fica tentando consertar sua nave para retornar ao seu planeta de origem. O caubói, por sua vez, fica extremamente enciumado por deixar de ser o brinquedo preferido do seu dono. Acidentalmente Buzz cai na casa de Sid. Os demais brinquedos de Andy acreditam que o caubói atirou Buzz no quintal do vizinho por causa do ciúme que sentia. Para provar sua inocência, Woody tenta resgatar Buzz. Para tanto, o caubói invade a casa de Sid, se une aos brinquedos destruídos por ele e consegue salvar o astronauta. Os dois personagens passam, então, a ser amigos.



²⁴ Se considerarmos os grandes lançamentos da Disney na década de 90 (*A Bela e a Fera*, *Alladin*, *O Rei Leão*, *Pocahontas* e *Mulan*), veremos que somente em *O Rei Leão* há personagens crianças. Entretanto, esses logo crescem e o desenrolar da história se passa com esses personagens já adultos/as.

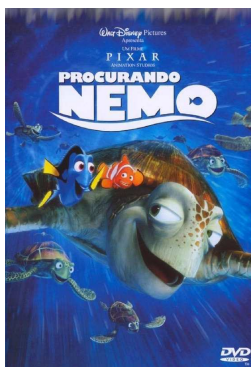
²⁵ Certamente em filmes nos quais as crianças não se constituem em personagens principais estão presentes processos de subjetivação dos infantis. Entretanto, para os objetivos da análise aqui proposta, optei por analisar aqueles nos quais há crianças pela explicitação de papéis infantis considerados adequados que ocorre nesses filmes.

O segundo filme escolhido para compor o corpus da investigação aqui proposta é *Monstros S.A.* (2001), que conta a história de Mike e Suelley, dois monstros que trabalham na Monstros S.A., a empresa responsável pela distribuição de energia em Monstrópolis. Essa energia vem dos sustos que determinadas criaturas (entre elas, Suelley, considerado o melhor assustador da empresa) causam nas crianças humanas. Os monstros consideram que crianças humanas são extremamente tóxicas. Assim, o simples contato com qualquer uma delas precisa ser tratado imediatamente. Certo dia, uma criança humana (Boo) consegue entrar no mundo monstro. A história do filme desenvolve-se, então, com as tentativas de Mike e Suelley de fazer com que a menina retorne para casa. Os três descobrem, entretanto, um plano de seqüestro de crianças humanas para obter mais energia tramado pelo dono da Monstros S.A.. O plano é desmascarado pelo trio e Boo consegue voltar para sua casa. Eles descobrem ainda que o riso das crianças é bem mais potente na produção de energia do que o susto. O filme termina mostrando as inovações provocadas na empresa pelo novo conceito de alegria em vez de susto e com a possibilidade de Suelley e Mike se encontrarem novamente com Boo. Além de Boo, são retratadas também crianças-monstros no filme, com características bastante próximas das crianças humanas.



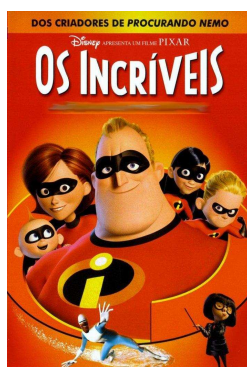
As aventuras do peixinho Nemo que foi pego por um mergulhador e separado de seu pai (Marlín) são o foco principal da narrativa de *Procurando Nemo* (2003). O filme se inicia com um tubarão atacando a anêmona onde Marlín morava com sua esposa e seus filhotes. Após o ataque, apenas Marlín e Nemo sobrevivem, sendo que o peixinho fica com uma de suas nadadeiras machucadas. Por essa razão, Marlín acaba se tornando um pai superprotetor. No primeiro dia de aula de Nemo, seu pai fica apavorado porque ele, incentivado por três colegas de escola, estava indo nadar em alto mar. O filhote se irrita com o pai e acaba sendo apanhado por um mergulhador. O filme conta, então, as

aventuras de Marlín em busca de seu filho e as tentativas de Nemo de sair do aquário para o qual ele foi levado pelo mergulhador. Nessa viagem, Marlín encontra Dory, uma peixe com problemas de memória, mas que sabe ler e é capaz de conduzir Marlín até a Austrália, para onde Nemo foi levado. Eles encontram-se também com tartarugas surfistas e seus filhotes e com um grupo de auto-ajuda para tubarões que querem parar de comer peixes. Nemo, por sua vez, se une aos demais peixes do aquário e tenta fugir de lá, já que ele será dado de presente à sobrinha do mergulhador, Darla, uma criança que acaba matando todos os peixes que recebe de presente do tio. Ao final da história, Nemo e Marlín se reencontram, o pai aprende a ser menos superprotetor e o garoto retorna para a escola, onde reencontra seus amigos/as.

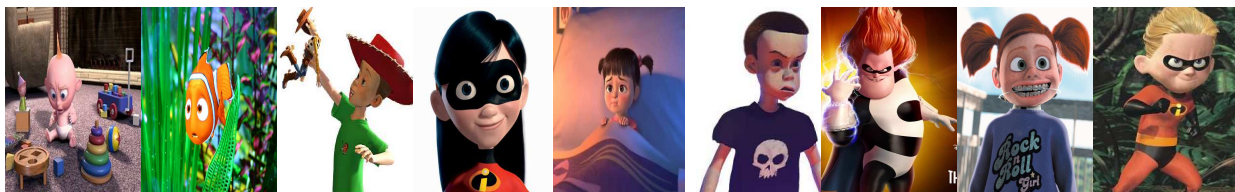


Os Incríveis (2004) constitui-se no último filme escolhido como objeto de análise desta dissertação. Sua história se inicia em um mundo no qual os super-heróis são aceitos por toda a sociedade. Entretanto, após um incidente envolvendo o Senhor Incrível, os super-heróis são proibidos de usar seus poderes, tendo de esconder sua identidade. O filme centra-se, a partir de então, na história do Senhor Incrível e da Mulher Elástica, escondidos sob suas identidades secretas de Beto e Helena Pêra. Os dois se casam e tentam viver uma vida sem poderes ao lado de seus três filhos: Violeta (cujos poderes são ficar invisível e criar campos eletromagnéticos), Flecha (um garoto super-veloz) e Zezé (um bebê que, no início do filme, não apresenta qualquer poder). Em dado momento, porém, o Senhor Incrível recebe uma carta de uma organização secreta que se apresenta como combatente do mal e que o convida para trabalhar nela. Sem contar nada para sua esposa, ele aceita o emprego. A organização, no entanto, não tem como objetivo combater o mal, mas sim destruir todos os super-heróis para vender às pessoas comuns alguns equipamentos que lhes permitirão ter superpoderes. A Mulher Elástica descobre que seu marido estava trabalhando para essa organização e resolve

encontrá-lo. Ela parte, então, junto com Violeta e Flecha, para uma missão de salvamento do Senhor Incrível. Paralelamente, o bebê Zezé (que no início do filme é o único da família que não apresenta superpoderes) começa a apresentar uma série de poderes, que causam várias problemas para a babá encarregada de cuidar dele. Helena, ao lado de seus filhos Violeta e Flecha, consegue salvar seu marido e a cidade que Síndrome (dono da organização que empregara o Senhor Incrível) estava tentando destruir. Ao final do filme, os super-heróis voltam a ser aceitos pela sociedade.



Pela breve descrição, é possível perceber que muitos personagens infantis estão presentes nos filmes de animação produzidos nos últimos dez anos. Crianças humanas, animais e monstros constituem-se em personagens importantes nas tramas desses filmes, seja ocupando papéis principais (como ocorre em *Monstros S.A.*, *Procurando Nemo* e *Os Incríveis*), seja como personagens secundárias (como em *Toy Story*). Se podemos afirmar que a educação escolar não tem se interessado pelo universo infantil (GIROUX, 1995a), já que o currículo escolar é feito por adultos/as e destinado a formar comportamentos adultos desde muito cedo, o que o torna “adultocêntrico” (SANTOMÉ, 1995), o mesmo não pode ser dito dos filmes de animação, que têm procurado incluir crianças e temáticas “infantis” em suas narrativas. Ao incluí-las, esses filmes criam e divulgam sentidos sobre a infância, mostrando possíveis modos de ser infantil aos/às seus/suas espectadores/as. Dessa forma, esses filmes, mais do que contar histórias sobre uma infância real, constroem uma visão particular do que sejam os/as infantis, e podem contribuir, dessa forma, para a produção de sujeitos de determinado tipo, como demonstro nesta dissertação.



3 A INFÂNCIA NARRADA NOS FILMES INFANTIS DE ANIMAÇÃO: ENERGIA, MONSTRUOSIDADE E REGULAÇÃO

Zezé, Nemo, Andy, Violeta, Boo, Sid, Molly, Bochecha, Darla, Flecha, Hannah: esses/as são os/as infantis dos filmes que são objeto desta investigação. Apresentados/as de formas diversas, esses/as personagens assumem ora papéis centrais na trama, ora papéis secundários. Por essa razão, alguns/algumas são descritos/as mais longamente, enquanto outros/as aparecem em apenas alguns pontos específicos das histórias. Entretanto, todos/as apresentam aos/às espectadores/as modos de ser criança na contemporaneidade. São esses modos de ser criança que serão aqui analisados.

Este capítulo tem como objetivo discutir como os filmes apresentam possibilidades de vivência da infância, construindo sentidos específicos para o que seja ser infantil na contemporaneidade. Por meio da forma como esses/as personagens são apresentados/as e, sobretudo, pelo modo como seus comportamentos são julgados como corretos ou incorretos, mostro como esses filmes ensinam ao seu público modos de ser infantil considerados como mais ou menos adequados. O currículo dos filmes infantis aqui analisados engendra, possibilita e disponibiliza modos de ser que podem ser assumidos pelos/as espectadores/as (LOURO, 2000), atuando de modo a construir suas subjetividades.

Argumento neste capítulo que as subjetividades infantis são moldadas nesses filmes de modo a garantir que eles/as estejam subordinados/as aos/às personagens adultos/as. Para garantir essa subordinação, há dois modos predominantes de apresentar os/as infantis. No primeiro deles, elas/es são apresentadas/os como energia e como possibilidade. Já no segundo, elas/es são apresentadas/os como monstros (cf. COHEN, 2000). Apesar de serem dois modos de narrar a infância, uma idéia comum perpassa essas duas enunciações: os/as infantis precisam ser governados/as pelos/as adultos/as, ou seja, eles/as precisam ter suas condutas guiadas pelo/a adulto/a. Estes/as devem conduzir as condutas infantis, a fim de que os/as infantis se tornem adultos/as

cumpridores/as das regras preestabelecidas. O modo como o governo dos infantis é efetuado nos filmes que são objeto deste estudo é o que será analisado a seguir.

3.1 Energia e possibilidade: criando identificações e construindo a inferioridade

Tecnologias cada vez mais sofisticadas. A primazia da imagem e do som. A importância da novidade. A efemeridade das informações. As mudanças rápidas no contexto político, social e econômico. O acesso a diferentes fatos em tempo real. O repúdio às tradições, aos cânones, ao já instituído. O rompimento das fronteiras nacionais e a internacionalização das relações. A criação de novos espaços, nomeados como virtuais. A utilização diferenciada do tempo. A velocidade, a rapidez e a agilidade como valores cada vez mais necessários. A integração do ser humano com as máquinas em um processo nunca antes visto. Essas são algumas características da chamada pós-modernidade.

Celebrada por alguns e temida por outros/as, a pós-modernidade está construindo novas relações entre os seres humanos e desses com o meio em que vivem. Incerteza quanto ao futuro, angústia por uma perda das referências, felicidade pelos avanços técnicos conseguidos, celebração das novas possibilidades de vida são alguns dos sentimentos e atitudes causados por esse novo tempo (cf. GREEN; BIGUM, 1995). Esse novo tempo tem feito também com que noções como a de “humanidade” sejam questionadas, já que alterações sociais e culturais têm evidenciado a arbitrariedade de conceitos como esse. Dessa forma, o contato cada vez maior com hábitos culturais diversos e, ao mesmo tempo, a crescente procura pela homogeneização cultural mostram que as produções humanas são sempre construídas na e pela cultura, que elas se alteram constantemente, que não há nada essencial que una todas as culturas e todos os seres humanos (cf. HALL, 1997b). Já a proliferação de novas identidades de gênero e sexuais mostra a artificialidade da construção das categorias modernas e binárias de masculino e feminino, heterossexual e homossexual (cf. LOURO, 2004). A integração cada vez maior entre humanos e máquinas, por sua vez, tem feito surgir novos sujeitos e novas subjetividades: as subjetividades ciborgues (cf. HARAWAY, 2001). Todos esses novos sujeitos evidenciam o caráter construído da noção de humanidade, fazendo com que autores/as cheguem a fazer afirmações contundentes como a de que “nunca fomos

humanos”²⁶, que ameaçam inclusive nossa crença naquilo que nos era mais caro porque nos distinguiu e nos tornava superiores aos demais animais. Autores como Green e Bigum, por exemplo, argumentam que “aqueles elementos que sempre foram pensados como sendo os componentes invariantes essenciais da experiência humana não são fatos naturais da vida, mas construções sociais” (GREEN; BIGUM, 1995, p. 215).

Entre todos os novos sujeitos que têm emergido nesses tempos pós-modernos um aparece quase como símbolo dessa nova etapa: o/a jovem (cf. GREEN; BIGUM, 1995). A juventude parece ser “o sujeito [...] do pós-modernismo, especialmente em sua inflexão tecno-cultural” (p. 217). Considerados/as como mais conectados/as às novas tecnologias do que as gerações anteriores, os sujeitos juvenis são tidos como aqueles/as que, de fato, “vivem a pós-modernidade”. Eles/as mostram por seus corpos cada vez mais híbridos e pelas relações que constroem no e com o mundo as características principais deste tempo. São, por isso, vistos/as como perigosos/as, como alienígenas, como causadores/as de um “pânico moral” (GREEN; BIGUM, 1995).

Contudo, nos últimos tempos, a infância também tem entrado de forma mais direta e intensa no mundo da tecnologia. Os/as infantis, assim como os/as jovens, estão vivenciando de modo intenso e expressivo a pós-modernidade. Eles/as estão, desde os primeiros anos de sua vida, vivenciando as características desse novo tempo e construindo sua subjetividade de acordo com os moldes pós-modernos. Surgem, assim, novas imagens infantis, que fazem com que a idéia de uma infância calma, tranqüila e livre dos problemas do mundo adulto seja substituída pela imagem da *cyber*-infância (cf. DORNELLES, 2005), pela infância conectada e habitante dos novos ambientes pós-modernos.

Assim, a infância, de modo semelhante ao que ocorre com a juventude, passa a ser associada com a velocidade desses tempos, com a efemeridade, com as mudanças em alta escala. Os/as infantis subjetivados pelo discurso da pós-modernidade têm características diversas daquelas que até então se imaginavam para esses indivíduos. Eles/as não são mais as crianças calmas, educadas, dóceis de outros tempos. Pelo contrário, são representados/as como agitados/as, hiperativos/as, velozes, conectados/as a um tempo cuja característica central é a rapidez. Nos filmes analisados, essa imagem da infância pós-moderna, caracterizada pela velocidade, pode ser sintetizada no

²⁶ Título do livro de Tomaz Tadeu da Silva (cf. SILVA, 2001).

personagem Flecha, do filme *Os Incríveis*, e pode ser percebida na cena que descrevo a seguir:

Cena do filme *Os Incríveis*:²⁷ *Após caírem na água por terem seu avião abatido, Flecha (um menino branco, de olhos azuis, cabelo loiro e sardas), Violeta (uma garota morena, magra, de cabelos negros, cuja franja tampa um de seus olhos) e Mulher Elástica (mãe das duas personagens, ruiva e também de olhos castanhos) se encontram em alto mar. As crianças se desesperam no momento inicial, mas depois de uma bronca da mãe, se acalmam e começam a pensar em uma alternativa para sair dali e chegar à ilha de onde partiram os foguetes que detonaram o avião. A Mulher Elástica transforma seu corpo em um barco e Flecha passa a funcionar como um motor, correndo sobre a água. Ao chegarem à ilha, exaustos, a mãe afirma para o garoto:*

Mulher Elástica: Tremenda ajuda! Tô muito orgulhosa de você!

Flecha: Valeu mãe!

Flecha tem uma habilidade especial: ele é capaz de se locomover com extrema velocidade. Sua rapidez é tão grande que o garoto corre sobre a água sem se afundar. O menino consegue também colocar tachinhas na cadeira de seu professor sem ser percebido nem mesmo pela câmera filmadora colocada pelo mestre em sua sala de aula. Além disso, ele é mais veloz do que os jatos que o perseguem em determinado momento do filme. Seu nome denota a velocidade e a agilidade que o caracterizam. Flecha representa essa infância acelerada, agitada, elétrica, célere, pós-moderna. Ele pode ser aproximado daquela parcela da infância que tem sido nomeada como inquieta ou hiperativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os filmes operam com um “modo de endereçamento” (ELLSWORHT, 2001) que procura capturar adultos/as e infantis que, na contemporaneidade, vivem toda essa energia ou a valorizam. Afinal, se vivemos em um tempo no qual a velocidade passa a ser cada vez mais essencial e fundamental em grande parte das tarefas executadas, é importante disponibilizar essa subjetividade para o público que assiste aos filmes.

Contudo, por ser uma das marcas centrais da pós-modernidade, a velocidade – e os/as infantis subjetivados por esse discurso da rapidez – é também alvo de um grande “pânico moral”. Esses/as infantis que podem ser caracterizados por “uma dose de anarquismo e uma pitada de hiperatividade” (KINCHELOE, 1997, p. 80) são muitas vezes nomeados/as como portadores/as de Déficit de Atenção e Hiperatividade (BUJES, 2006, p. 225). Eles/as são caracterizados/as como portadores/as de “uma doença”, um distúrbio, algo que foge da norma. Apesar das características negativas com que esses

²⁷ Nas descrições dos excertos dos filmes, as falas da autora desta dissertação estão destacadas em itálico e as falas dos/das personagens estão sem destaque, sendo antecedidas por seu nome.

sujeitos são identificados, os filmes aqui investigados não ignoram essa imagem de infância e a incluem em sua narrativa a fim de atingir públicos cada vez mais amplos.

Assim, além de Flecha, outros infantis são caracterizados/as pela agitação e pela celeridade. Em *Toy Story* o representante dessa infância célere, agitada e descontrolada é Sid, um garoto que destrói seus brinquedos, que bate ferozmente em pequenos alienígenas de uma máquina de videogame. Já em uma das primeiras cenas de *Procurando Nemo*, o personagem título aparece pulando, saltando, gritando descontroladamente. Esse mesmo personagem, ao lado de alguns/algumas de seus/suas amigos/as da escola, não consegue (ou não deseja) ficar ouvindo as explicações do professor e se afasta de sua turma para ir nadar em alto-mar. Para esses/as infantis, que teriam dificuldades para seguir as regras, os filmes imaginam uma posição de sujeito que estaria de acordo com sua aceleração e com sua velocidade, falando com e para essa parcela da população que outros meios não estão conseguindo atingir. Para estabelecer contato com eles/as, são criadas personagens com os/as quais os/as espectadores/as podem se identificar para “entrar” na história, para que esta faça sentido para os/as espectadores/as.

A associação da infância com a velocidade, com a agitação e com a energia está presente também em *Monstros S.A.* Nesse filme, as crianças humanas são consideradas como grande fonte de energia. Seus gritos possibilitam a produção de eletricidade para Monstrópolis. Para capturar esses gritos, a cidade conta com uma equipe de monstros cuja função é assustar as crianças, fazendo com que elas gritem o mais alto possível. Essa explicação aparece no filme da seguinte forma:

Cena do Filme *Monstros S.A.*: *O Senhor Waternoose, um monstro gordo, com vários olhos, pernas de caranguejo e trajando apenas a parte superior de um terno, é o dono da fábrica Monstros S.A., empresa responsável pela captação dos gritos das crianças humanas. Em uma das cenas iniciais do filme ele explica para um de seus novos funcionários (que está com medo de entrar no quarto de uma criança) a importância dos gritos infantis:*

Waternoose: Você vai entrar porque precisamos disso aqui.

O monstro mostra um tubo amarelo. Ao abri-lo lentamente, ouve-se um grito infantil que faz a luz da fábrica piscar e vários aparelhos eletrônicos se apagarem. O senhor Waternoose fecha o frasco e continua:

Waternoose: Nossa cidade conta com vocês para coletar os gritos das crianças. Sem gritos nós não temos energia.

Os gritos infantis são a fonte de energia da cidade. Eles também produzem falhas elétricas quando são emitidos sem o devido controle. Assim, quando o Senhor Waternoose abre o frasco no qual os gritos estão capturados as luzes piscam e os aparelhos elétricos deixam de funcionar. Assustar os/as infantis para deles/as extrair

maior utilidade constitui-se em uma importante estratégia para o governo da infância. Isso pode ser evidenciado com os contos de fada tradicionais, nos quais havia toda uma pedagogia que procurava, por meio do temor, afastar os/as infantis de determinados perigos a fim de melhor regulá-los (HILLESHEIM; GUARESCHI, 2006). Parece que essa estratégia também é utilizada em *Monstros S.A.*, já que, para governá-los/as, utiliza-se do medo, que, por sua vez, gera gritos.

Porém, no final deste filme, descobre-se que mais vigoroso ainda do que os gritos infantis é o seu riso, que é dez vezes mais potente do que o grito para produzir energia. Diferentes sentidos podem ser extraídos dessas situações apresentadas nos filmes. Pode-se dizer que esses materiais, ao apresentarem o grito infantil como menos potente do que seu riso, reforçam uma idéia corrente que vincula a infância à felicidade, à diversão e às brincadeiras. Nessa fase, considerada por muitos como “aurora da vida”, como “uma espécie assim de ‘paraíso na terra’” (CORAZZA, 2002, p. 63), os problemas devem ser minimizados, de preferência excluídos, procurando-se constantemente estimular a alegria. Essa idealização da infância está presente também, como afirma Santomé (1995) nos currículos escolares, nos quais é perceptível a ausência de problemas da infância. Há uma idealização da infância em diversos contextos que resulta em um “afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco” (SANTOMÉ, 1995, p. 163). No filme em questão, isso fica claro, uma vez que, após descobrirem a potencia do riso infantil e sua maior utilidade em relação aos gritos, os sustos são substituídos por brincadeiras, piadas, shows. Esse discurso parece recorrer a uma associação comumente feita entre crianças e circo, entendido aqui como espaço de produção da alegria (CORAZZA, 2002, p. 68), com o objetivo de moldar as subjetividades infantis de determinada forma.

Vale ressaltar que o objetivo dessa substituição é aumentar a produção de energia da cidade. Trata-se de uma forma de tornar os corpos infantis úteis, de maximizar suas forças a fim de extrair dos/as infantis maior valor (cf. CORAZZA, 2004). Por meio de várias técnicas, “a força do corpo é com, o mínimo ônus, reduzida como força ‘política’, e maximalizada como força útil” (FOUCAULT, 1999, p. 182), ou seja, reduzem-se as possibilidades de resistência ao poder, ao mesmo tempo em que se garante a utilização da força dos sujeitos envolvidos. No filme em questão, a técnica usada para extrair maior utilidade dos/as infantis, diminuindo ao mesmo tempo sua força política, é a instauração da alegria como regra para se obter a sua energia. Os/as infantis, ao serem inseridos numa nova relação de poder, a qual não mais tem como

objetivo assustá-los/as, deixam também de representar um perigo para a sociedade dos monstros, já que não existe mais o medo, por parte dos monstros do filme, de que as crianças os toquem. Não existe mais também o risco de que os/as infantis deixem de temer os monstros e, dessa forma, aquela sociedade perca sua fonte de energia. Reduz-se, assim, o problema apresentado no início do filme de que as crianças “estão cada vez mais difíceis de assustar”²⁸.

Ao modificar o meio de extração da energia, a empresa passa a contar com a “colaboração” dos/as infantis. Elas/es passam a desejar a presença constante de um monstro que vá recolher seus risos, pois desse processo os/as infantis também saem mais alegres. Estariam esses filmes ensinando uma nova forma de controle da infância, que não mais passa pelo medo, pelos sustos e pelo temor, mas sim pela alegria, pela doçura e pela diversão? Se o medo foi usado em diferentes artefatos culturais (como contos infantis, histórias, filmes de terror, programas e desenhos televisivos) para ensinar algo aos/às infantis, pode-se afirmar que os filmes aqui analisados propõem uma mudança no modo de se relacionar com eles/as, ao usar a diversão como forma de se apresentar certas condutas aos/às infantis? Poderíamos dizer que, dessa forma, os filmes, além de construírem determinada subjetividade infantil mais afeita aos padrões alegres, estariam ensinando aos/às adultos/as uma nova forma de se relacionar com as crianças que não mais são como “as de antigamente”, as quais não mais se assustam com histórias de bicho-papão e companhia? Poderia ser esta uma resposta ao “fim da inocência” infantil, que não mais permite que ela se assuste com os monstros que criamos a fim de governá-las? Todas essas são questões que podem ser suscitadas por esse aspecto do filme.

Há ainda outro sentido que pode ser extraído da idéia divulgada fortemente nesse material de que os/as infantis são a energia. Eles/as representam a fonte mantenedora de certa sociedade. Eles/as estão na estrutura, na base, são fundamentais para que aquele grupo social se mantenha. Esse aspecto da infância remete a uma figura que a considera como uma promessa antecipada, que garante a manutenção da equação “infância melhor = mundo melhor” (CORAZZA, 2004, p. 37). As crianças são consideradas a possibilidade de uma vida melhor. Elas garantem essa vida: são a certeza da continuidade da sociedade. A infância seria, nessa perspectiva, “um degrau fundador na vida humana, base sobre a qual se constituirá o resto” (KOHAN, 2003, p. 39), tal

²⁸ Frase dita em determinado momento de *Monstros S.A.* para justificar a dificuldade cada vez maior em assustar as crianças, extraindo daí os seus gritos.

como já a definia Platão. Esse primeiro degrau “não tem características próprias muito definidas, está associado à possibilidade” (p. 40). A infância, considerada como energia capaz de manter a sociedade, é a pura potencialidade, como afirma Kohan (2003). Ela pode se tornar o que se desejar. Nesse sentido, no filme em questão, essa energia pode tanto servir para manter a vida na cidade como para destruir os objetos. Por essa razão, nos filmes e na sociedade adultocêntrica na qual vivemos, é necessário que a interferência adulta canalize a energia, destinando-a para os fins que lhe forem mais úteis. É preciso governar os/as infantis, “estruturar seu eventual campo de ação” (FOUCAULT, 1995, p. 244), para garantir a manutenção da sociedade tal qual ela está estruturada.

Essa idéia da infância como possibilidade pode parecer “extraordinariamente positiva: dela pode devir qualquer coisa; dela, quase tudo pode ser” (KOHAN, 2003, p. 40). A infância seria então pura possibilidade. Afinal, os/as infantis, por ainda não terem características fortemente marcadas, podem se tornar simplesmente tudo. Essa idéia pode ser representada por um trecho do filme *Os Incríveis*. Nele, o personagem Zezé, um bebê que “ainda nem sabe ir ao banheiro”²⁹, filho mais novo do Senhor Incrível com a Mulher Elástica, o neném, que tem apenas um tufo de cabelos loiros no alto da cabeça, olhos azuis e bochechas rosadas, é apresentado no início da história como não tendo qualquer superpoder. Ele é o único “normal” de sua casa, como afirma sua irmã Violeta em determinado momento. Entretanto, já no final da história, o bebê apresenta vasta gama de poderes:

Cena do filme *Os Incríveis*: *Após lutar e ser derrotado por Flecha, Violeta, Senhor Incrível e Mulher Elástica, o vilão Síndrome vai para a casa da família Incrível e captura o bebê Zezé. O vilão pega o bebê e sai voando com ele. O bebê, que dormia, acorda e começa a defender-se do vilão. Para isso, ele se ateia fogo, fica pesado como ferro, treme, transforma-se em um “monstrinho” extremamente forte... Assim, Zezé consegue se salvar do vilão do filme.*

Zezé pode ser quase tudo. Ele apresenta uma diversidade de poderes, os quais podem se desenvolver de forma diferenciada ao longo de sua vida. Esse personagem mostra a potencialidade infantil e sobretudo a potência da primeira etapa da infância. Para os/as infantis, existem múltiplos caminhos que podem ser seguidos. Talvez, por isso seja preciso conduzi-los e regulá-los. Por ainda não terem suas características morais bem desenvolvidas, eles/as são apresentados/as como aqueles/as que precisam de guias que os/as conduzam rumo a um futuro previamente estabelecido.

²⁹ Fala de Violeta, irmã do bebê.

Possivelmente, por exercerem tanto poder sobre o futuro e sobre a vida, os/as infantis precisam ser governados/as e regulados/as. Exercem-se sobre eles/as “mecanismos de coerção mais ou menos estritos” (FOUCAULT, 1995, p. 243).

Sobre o campo de ação infantil se abre toda uma gama de possibilidades. Por isso, os/as infantis precisam estar sob a tutela dos adultos/as e de algumas pedagogias para que se desenvolvam da forma correta e cumpram o seu destino de mantenedoras da sociedade na qual estão inseridos/as (cf. CORAZZA, 2004). É preciso ensinar-lhes, por meio de técnicas que associam a punição e o castigo, de um lado, e o prazer e a diversão, de outro, que caminho eles/as devem seguir. Esse caminho, de modo geral, coincide com aqueles valores comumente aceitos como os mais adequados: a amizade, o respeito pelo outro, a ordem, a obediência aos/às superiores. Esses são os valores que os/as adultos/as dos filmes ensinam para esses/as infantis. É dessa forma que eles/as devem agir no futuro, quando forem adultos/as, quando tiverem sob sua responsabilidade a sociedade. Para isso, desde muito cedo, os/as infantis precisam exercitar esses valores. Eles/as necessitam, para serem mais amados/as por seus familiares, para se encaixarem nos padrões estabelecidos, para não sofrerem qualquer tipo de punição, praticar a amizade, o respeito, a racionalidade, a calma, ou seja, todas as características adultas consideradas como mais adequadas.

Pode-se dizer que os filmes estudados operam com uma lógica paradoxal, mas que vem funcionando ao longo dos séculos para produzir sujeitos infantis: deseja-se que eles/as permaneçam subordinados/as à tutela adulta e, ao mesmo tempo, incentiva-se sua adultização a fim de que logo cumpram seu destino e façam suas potencialidades se tornarem realidades, por meio da imitação dos padrões aprendidos. Pode-se dizer, portanto, que esse discurso reafirma certas características infantis que vêm ao longo dos séculos contribuindo para que os/as adultos/as governem os sujeitos infantis, para que continuem sendo capazes “de estruturar o campo de ação possível” dos/as infantis (FOUCAULT, 1995, p. 245).

Contudo, como “o poder só se exerce sobre ‘sujeitos livres’” (FOUCAULT, 1995, p. 244), ou seja, ele só se exerce quando os sujeitos “têm diante de si um campo de possibilidade em que diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer” (FOUCAULT, 1995, p. 244), os/as infantis podem se afastar do caminho traçado para eles/as. Os/as infantis podem não seguir os preceitos que foram previamente definidos e, dessa forma, distanciar-se dos ideais que lhes foram

designados. Eles/as podem transformar-se em “monstros”, seres perigosos que desafiam as regras e ordens criadas pelos sujeitos adultos/as.

3.2 Monstros e abjeção: o poder da norma

Cena do filme *Monstros S.A.*: *O senhor Waternoose explica para os seus novos funcionários o perigo que uma criança humana representa:*

Waternoose: Não há nada mais tóxico ou mortal que uma criança humana. Um único toque pode matá-lo. Deixar a porta aberta pode deixar uma criança entrar nesta fábrica e no mundo dos Monstros.

Além de serem a fonte de energia do mundo monstro, as crianças humanas são consideradas, no filme *Monstros S.A.*, como perigosas, tóxicas, mortais. Considera-se nessa trama que um único toque infantil pode matar um monstro. As crianças humanas, embora necessárias para a manutenção da cidade, devem ser mantidas à distância, em seu próprio mundo. Por serem perigosas, a entrada de uma criança no mundo monstro é capaz de causar pânico nos moradores, como se pode ver no trecho a seguir:

Cena do filme *Monstros S.A.*: *Uma reportagem narra o caos que tomou conta de um restaurante após a aparição de uma criança. O repórter entrevista um monstro que diz:*

Monstro entrevistado 1: Uma criança voou por cima de mim e explodiu um carro com sua visão-laser.

Monstro entrevistado 2: Eu tentei fugir, mas ela me pegou com o poder da mente e me chacoalhou como um boneco.

Monstro entrevistado 3: É verdade! Eu vi tudinho.

Convidado no estúdio: A minha opinião é que está na hora de entrar em pânico.

Embora os monstros precisem assustar os/as infantis para conseguir seus gritos, são os/as infantis que assustam os monstros pela sua toxicidade. Nesse filme, ocorre uma inversão na qual os/as infantis passam a ser as figuras monstruosas. Eles/as representam o perigo para a sociedade de monstros, apesar de representarem também a manutenção daquela sociedade. Pode-se dizer que essa enunciação representa bem o paradoxo com que os/as infantis têm sido narrados no mundo ocidental. Por um lado, eles/as são a esperança da manutenção do futuro. Por outro lado, eles/as podem ser um grande perigo, podem ser identificados/as como monstros (CORAZZA, 2004).

Em *Toy Story*, por exemplo, Sid é um infantil-monstro, já que seus comportamentos se diferenciam dos considerados adequados. O garoto aparece sempre vestindo uma camiseta preta com uma caveira estampada. Ele é moreno, tem

sobrancelhas arqueadas, cabelos crespos e negros. Vizinho do personagem Andy, dono dos brinquedos que são os personagens centrais da história, é considerado como um perigo para todos os brinquedos. A primeira aparição desse personagem pode ser descrita da seguinte forma:

Cena do filme *Toy Story*: *Um cão começa a latir. Ao longe, ouve-se uma voz de criança dizendo:*

Sid: *É isso aí. – em seguida, ouve-se uma risada maquiavélica.*

A câmera focaliza a janela, que mostra alguns desenhos feitos por Andy.

Os brinquedos correm, se escondem. O cachorro entra debaixo da cama. Os ovinhos que ficam um dentro do outro se escondem...

Woody: *Oh não! É o Sid!*

Dinossauro: *Pensei que ele estava na colônia de férias*

Porquinho: *Ele deve ter sido expulso este ano.*

Os brinquedos se aproximam da janela e Woody sobe no móvel para olha o que está acontecendo.

Sid: *Tome essa!*

A cena mostra um menino com um cão em um quintal. O garoto atira bolinhas em um brinquedo.

Brinquedo: *Quem é a vítima dessa vez?*

O garoto Sid se diverte colocando uma bomba em um soldadinho, que explode. Tal comportamento provoca pânico nos demais brinquedos, que, ao ouvirem a risada de Sid, correm para se esconder. O menino é o representante do medo e do terror naquela narrativa. Cair na casa de Sid significa, para os/as personagens brinquedos de *Toy Story*, a quase certeza da morte ou da destruição. De modo semelhante, Darla, personagem de *Procurando Nemo* aterroriza os peixes do aquário de seu tio por ser considerada uma “assassina de peixes”. Sempre que essa personagem aparece em cena, toca-se a música-tema de *Psicose*³⁰, simbolizando a situação de perigo na qual todos os peixes se encontram. No filme *Os Incríveis*, outro infantil aparece como monstro. Trata-se de Bochecha, que logo no início do filme provoca um acidente que resulta na proibição dos heróis/heroínas de usarem seus superpoderes. Todos/as esses/as personagens podem ser considerados monstros, já que eles/as representam o medo, a ansiedade e o perigo.

Entretanto, o monstro não é apenas medo e terror. Os monstros são figuras culturais de difícil categorização. Como afirma Cohen (2000, p. 27), “o corpo do monstro incorpora – de modo bastante literal – medo, desejo, ansiedade e fantasia” (p. 27). Os monstros resistem a qualquer “classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um

³⁰ *Psicose* é um filme considerado um clássico do terror. Produzido em 1960 e dirigido por Hitchcock, conta-se nele a história de uma secretária em fuga que se hospeda em um estranho hotel. A música-tema do filme representa uma síntese da atmosfera de terror na qual a personagem está envolvida. Comumente essa música é utilizada em diferentes meios midiáticos para representar perigo, medo, suspense.

‘sistema’ que permita a polifonia, a reação mista [...] e a resistência à integração” (COHEN, 2000, p. 31). Eles encarnam o pânico, o terror, aquilo que deve ser evitado e a possibilidade da diferença, a fantasia. Nesse sentido, os monstros servem, a princípio, para marcar aquilo que não deve ser feito. Eles mostram tudo aquilo que não está de acordo com as regras daquela cultura que exerce mais poder. Dessa forma, é possível “ler as culturas a partir dos monstros que elas engendram” (COHEN, 2000, p. 25), pois, por meio daquilo que é considerado monstruoso, pode-se saber o que é considerado o padrão verdadeiro em dada sociedade. Por essa razão, ao tornar alguns/algumas infantis monstruosos/as, nesses filmes divulgam-se os valores considerados corretos a respeito da infância.

Mas o que caracteriza o comportamento monstruoso dos/as infantis nesses filmes? Que características são consideradas tão perigosas que precisam ser nomeadas como monstruosas? Que modelo de infância precisa ser apresentado como errado, como inadequado, como ruim? A análise dos comportamentos atribuídos a esses/as infantis divulgados pelos filmes evidencia que se trata da infância desordeira, dos/as infantis que não seguem as ordens, que não estão sob o controle adulto, que são, em síntese, monstros. No filme *Monstros S.A.*, por exemplo, os/as infantis só passam a ser perigosas/os quando invadem Monstrópolis ou quando, por deixarem de temer os monstros (o que seria sua posição esperada), tocam-nos. Darla, por sua vez, é considerada um monstro por não seguir as regras (como, por exemplo, não sacudir demais o saco de peixes, evitando assim que eles morram) e por desobedecer a seu tio. Já Bochecha só é “um pestinha” por não fazer o que o Senhor Incrível lhe ordena, por insistir em segui-lo mesmo quando este lhe manda “voar para casa”³¹.

Esses comportamentos considerados monstruosos marcam o que pode ser vivido no limite da normalidade. Situam-se “como uma advertência contra a exploração” (COHEN, 2000, p. 41) do incerto território de vivências diferenciadas para a infância. Seu comportamento constitui a zona do abjeto, essas zonas “inóspitas e inabitáveis da vida social, que são, não obstante, densamente povoadas por aqueles que não gozam do *status* de sujeito” (BUTLER, 1999, p. 155). Por meio do comportamento monstruoso de alguns e algumas infantis, apresenta-se um comportamento que não deve ser seguido, que é considerado abjeto. Por oposição, fixa-se também uma norma, já que ao se falar o

³¹ Falas do Senhor Incrível.

que não deve ser feito, afirma-se também um modelo de referência, aquele que deve ser seguido pelos/as infantis a fim de se permanecer no limite da normalidade.

A normalização é um processo segundo o qual se atribui a um grupo “todas as características positivas possíveis em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa” (SILVA, 2000b, p. 83). Normalizar significa “eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como parâmetro em relação ao qual outras identidades são avaliadas e hierarquizadas” (SILVA, 2000b, p. 83). No caso aqui analisado, trata-se de escolher certos comportamentos infantis e considerá-los como os mais adequados para as diferentes crianças. Trata-se de eleger certa posição de sujeito como a verdadeira posição. Fora delas, as subjetividades estariam relegadas ao plano da monstruosidade. Nesse sentido, os filmes, quando apresentam alguns comportamentos infantis como monstruosos, ensinam pela negação o que deve ser feito pelos/as infantis a fim de serem considerados/as normais. Ao fixar, por exemplo, que não se deve desrespeitar um/a adulto/a, ao mostrar que quando um/a infantil desobedece uma regra adulta, ele/a é punido, os filmes ensinam que aquele não é o comportamento esperado, que aquilo que foi feito está errado e, portanto, no nível da monstruosidade.

É importante destacar que a normalização é um efeito do poder (FOUCAULT, 1999). O poder “compara, diferencia, hierarquiza, homogeneiza, exclui. Em uma palavra, ele normaliza” (FOUCAULT, 1999, p. 153). Isso significa que ante às diferenças, uma certa forma de se comportar e de agir é eleita como a verdadeira, enquanto as outras são, por meio de relações de poder, definidas como menos adequadas. Nesse discurso, as características consideradas como adequadas remetem sobretudo a uma obediência infantil. Fora dessa obediência, os/as infantis se transformam em monstros e passam a correr todos os riscos que sofrem aqueles que se arriscam fora das barreiras da normalidade.

Porém, como já dito, “todo monstro constitui [...] uma narrativa dupla” (COHEN, 2000, p. 42), pois “o monstro também atrai. As mesmas criaturas que aterrorizam e interdita podem evocar fortes fantasias escapistas” (p. 48). Os monstros “existem não para nos mostrar o que não somos, mas o que poderíamos ser” (GIL, 2000, p. 168). Por serem figuras híbridas, os monstros marcam tanto os desejos, os anseios e os sonhos, como as regras que fixam a normalidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que marcam as fronteiras da normalidade, que fixam posições normais para os sujeitos infantis, os monstros podem seduzir por apresentar uma vivência diferenciada da infância, por funcionar como uma “atraente fuga temporária da

imposição” (COHEN, 2000, p. 48), posto que a normalidade pressupõe uma submissão às regras colocadas pelos/as adultos/as, enquanto a transgressão representa, em certa medida, uma possibilidade de escape. Sendo assim, é importante utilizar variadas estratégias a fim de evitar o cruzamento de fronteiras, garantindo a monstruosidade desse grupo e reafirmando sua anormalidade. É importante mostrar, por exemplo, que “a curiosidade é mais freqüentemente punida do que recompensada, que se está mais seguro protegido em sua própria esfera doméstica do que fora dela” (COHEN, 2000, p. 41). Para garantir isso, criam-se os monstros da proibição, os quais policiam “as fronteiras do possível, interditando, por meio de seu grotesco corpo, alguns comportamentos e ações e valorizando os outros” (p. 42). Essa interdição de determinadas formas de se comportar podem ser exemplificadas pelo caso de Nemo, que, em certo momento do filme, se revolta contra seu pai e desobedece uma de suas regras:

Cena do filme *Procurando Nemo*: *Nemo, junto com seus três amigos da escola, se aventura a nadar em mar aberto. Marlin vê a cena e começa a dizer para seu filhote:*

Marlin: Você sabe que não nada muito bem [...] Você acha que pode fazer essas coisas, mas não pode, Nemo.

Nemo desobedece o pai e, enquanto ele fala, sai nadando em alto-mar. É, então, apanhado por um mergulhador. Começa a gritar, desesperadamente:

Nemo: Pai, me salva! Socorro!

Marlin tenta ir em direção ao filho, mas um outro mergulhador se aproxima e tira uma foto do peixe, que, por causa do flash da câmera, não consegue enxergar temporariamente.

O comportamento abjeto e monstruoso mostra os limites até onde se pode ir para permanecer como sujeito normal. Ele serve “para demarcar [...] as fronteiras que não podem – não *devem* – ser cruzadas” (p. 43), a fim de se permanecer na normalidade. Porém, como o monstro “surge por aproximação do que deve ser mantido à distância” (GIL, 2000, p. 171) é preciso trazer para dentro da narrativa fílmica essa posição de sujeito infantil que desrespeita as regras, ainda que seja para mostrar o quanto ela é perigosa, anormal, indesejável. Ao mostrar que comportamento é inadequado, mostra-se também aquilo que os/as infantis devem ser: obedientes, tranquilos, submissos aos/às adultos/as, seguidores/as da norma. Pode-se dizer que “os monstros são absolutamente necessários” (GIL, 2000, p. 170), pois eles mostram o que não se deve fazer para se permanecer sendo um infantil normal. Eles ensinam, pela negação, os comportamentos infantis que são adequados e o modelo de infância considerado ideal.

Se, por um lado, o comportamento monstruoso é frequentemente castigado, por outro, um/a infantil que, a princípio se comporta de maneira monstruosa e,

posteriormente, modifica esse comportamento é apresentado como um modelo a ser seguido. Ao cruzar as fronteiras, indo para o lado da normalidade, personagens que começam tendo comportamentos monstruosos podem se tornar heróicos. É o caso, por exemplo, de Flecha, um dos personagens de *Os Incríveis*. Ele aparece pela primeira vez no filme, na sala do diretor de sua escola, ao lado de um professor enfurecido, que diz: “Ele é má influência e me ridiculariza abertamente diante da classe”. O garoto não é punido pela escola, já que o professor não consegue provar que foi Flecha quem colocou tachinhas na cadeira do mestre. No entanto, ele leva uma bronca da mãe (que sabe dos superpoderes do filho) na volta para casa. Esta afirma que já é a terceira vez no ano que o garoto vai para a diretoria. Ela também lembra ao filho da necessidade que tem de vigiá-lo constantemente, já que “ninguém te segura se eu te der uma brecha”.

A vigilância que a mãe exerce sobre o filho é um dos elementos que ajuda no processo de modificação pelo qual o garoto passa. Por meio desse e de outros processos, Flecha se modifica, de maneira a interiorizar a regra, e passar a se conduzir da forma como os/as adultos/as do filme desejam que ele se comporte. Ele passa de monstro a herói no filme em questão. Nesse sentido, se no início ele aparece provocando desordem, desobedecendo às regras escolares, no final, após lutar contra o vilão Síndrome ao lado de sua família e vencê-lo, o garoto aparece em uma corrida, obedecendo claramente às instruções de seus pais. Pode-se dizer que, após um processo de “disciplinarização”, o garoto aprende a importância de seguir as regras e a necessidade de estar sob a tutela adulta. Esse discurso parece reafirmar assim a necessidade de se controlar os infantis por meio de uma pedagogia (cf. KOHAN, 2003). Entretanto, o processo de constituição de subjetividades não se dá apenas pelas técnicas de dominação. Ele se dá também pelas técnicas de si que permitem ao sujeito controlar a si mesmo, moldando sua subjetividade (FOUCAULT, 1993). Nesse sentido, os filmes mostram a importância não só do controle exercido pelos outros, mas notadamente de um autocontrole. O sujeito infantil deve ser capaz de conduzir suas condutas de acordo com os padrões estabelecidos, mas deve fazê-lo sem a necessidade de alguém que lhe diga isso. Ele deve se autocontrolar, deve exercer um governo de si (cf. FOUCAULT, 1993) eficiente.

A monstruosidade pode ser ilustrada também pela inferioridade com que os/as infantis são representados/as no filme. Ao nomear certos comportamentos infantis como monstruosos, não se mostra apenas que modelo de infância não deve ser seguido. A representação da infância como monstruosa serve também para mostrar tudo aquilo que

o sujeito adulto normal não é, tudo aquilo que a cultura adulta considera como monstruoso (COHEN, 2000), pois “as crianças são sempre os outros” (KOHAN, 2003, p. 55). Nesse sentido, os/as infantis (entendidos/as como monstros) trazem consigo tudo aquilo que os/as adultos/as não são³². Cabe ressaltar aqui que, ao longo da construção histórica da infância moderna, os/as infantis foram concebidos/as como um contraponto ao sujeito-padrão adulto. Os adultos foram considerados a representação do sujeito normal, enquanto os/as infantis passaram a configurar (ao lado do louco, do delinqüente, da mulher e do doente) o contraponto à norma, de tal modo que, quando se quer analisar “o adulto são, normal e legalista agora é sempre perguntando-lhe o que ainda há nele de criança” (FOUCAULT, 1999, p. 161)³³. Nesse sentido, a infância moderna nasceu junto com outras identidades também frágeis e débeis (CORAZZA, 2002).

Essa debilidade e essa fragilidade infantil também estão presentes em artefatos culturais contemporâneos, o que fica evidente nos filmes investigados. Em *Procurando Nemo*, por exemplo, a subordinação dos/as infantis à figura adulta está expressa até mesmo em seu título. Nemo – o personagem infantil – é aquele que está sendo procurado. Ele é o objeto sob o qual incide a ação adulta no filme. São os/as adultos/as – em especial seu pai – que estão agindo para que ele seja encontrado. Ainda que Nemo procure, de diferentes formas, fugir do aquário no qual está preso, a idéia que o título do filme sugere é a de que ele é passivo e deve estar sempre aguardando uma ação adulta, a qual vai libertá-lo e reconduzi-lo ao estado de felicidade em que se encontrava no início do filme. Talvez para reafirmar essa idéia, Nemo, em suas tentativas de fuga, é sempre guiado pelos/as adultos/as. Em uma de suas poucas tentativas de sair de uma situação sozinho, o peixinho se finge de morto e seu pai, quando o vê, pensa que ele de fato morreu, desistindo então de encontrá-lo. Parece que suas tentativas de agir autonomamente acabam o afastando ainda mais do objetivo de reencontrar seu pai. Há apenas um trecho em que sua estratégia se revela correta: em certo momento, Nemo consegue sozinho fazer parar o limpador do aquário em que está preso. Entretanto, cabe ressaltar que ele faz isso após ter aprendido essa estratégia com Gil. Em vários outros

³² O uso do masculino aqui é proposital, já que a idéia de sujeito remete prioritariamente ao masculino, como têm mostrado os estudos sobre gênero (cf. HALL, 1997a; CORAZZA, 2002). Nesse sentido, quando se quiser demarcar a idéia de sujeito moderno, a qual remete a ideais de racionalidade associados à figura masculina, será usado apenas o masculino.

³³ Sobre esse aspecto, Foucault ressalta a importância da análise das crianças no processo de construção da psiquiatria, já que, quando se quer analisar a loucura de um adulto, procura-se ou equalizar seus comportamentos com os comportamentos infantis ou analisar os problemas que esses tiveram na infância (cf. FOUCAULT, 2002).

momentos do filme, a incapacidade de Nemo de sair de certas situações sozinho é reforçada, como na cena que se segue:

Cena do filme *Procurando Nemo*: *A cena se inicia com Nemo pulando sobre seu pai e gritando:*

Nemo: Primeiro dia de escola, primeiro dia de escola, primeiro dia de escola. Vamos lá, acorda!

Marlín resmunga, pedindo para dormir mais um pouco.

Nemo sai correndo, cai e entra em um tubo da anêmona, ficando preso. O peixinho tenta sair, mas Marlín afirma, enquanto ajuda seu filho a sair de dentro do tubo:

Marlín: Nunca vai sair daí sem ajuda.

Associar a infância com falta, incapacidade, dependência, inferioridade é algo que, conforme mostra Kohan (2003), remonta a Platão, o qual considerava que “nos diferentes sentidos e capacidades físicas e intelectuais que constituem uma pessoa, a criança é inferior ao homem adulto, cidadão de Atenas” (p. 48). Essa idéia se consolida com a construção da infância moderna, já que “a subordinação da identidade social das crianças [foi] a primeira maquinaria de produzir afetos, técnicas e instituições que conformaram a infância moderna” (CORAZZA, 2004, p. 261). Nesse sentido, “à medida que a criança passa a ser produzida como um ser frágil e carente de cuidados, ela adquire o *status* de infantil” (DORNELLES, 2005, p. 16). A infância como a fase da falta (seja a falta da fala, do desenvolvimento físico, das habilidades mentais, do desenvolvimento cognitivo) é uma das noções correntes sobre como são os infantis. Ela está presente na filosofia platônica, no cristianismo (cf. CORAZZA, 2002), na psicologia do desenvolvimento (cf. WALKERDINE, 1995), nos filmes analisados e constitui-se em uma das grandes metanarrativas modernas sobre a infância.

Nesses diferentes artefatos, a norma e o referente da falta (implícito ou explícito) são sempre o/a adulto/a. Em relação a ele/a, os/as infantis são sempre carentes, deficientes, faltosos/as. Por essa razão, os/as infantis são aproximados de outros grupos que também são desqualificados em relação ao homem adulto: “as mulheres, os ébrios, os anciãos, os animais; esta é a marca do ser menos, do ser desvalorizado, hierarquicamente inferior” (KOHAN, 2003, p. 33). Essa desqualificação é um dos processos segundo os quais se constituiu a infantilidade no Ocidente e fica clara no fato de que os adultos, “quando queriam ofender alguém de suas raças, acusavam-na de ser ou de estar agindo como as pequenas” (CORAZZA, 2002, p. 63). Por essa razão, o adjetivo “infantil” passou a ser “sinônimo de pueril, ingênuo, débil” (KOHAN, 2003, p. 47). Ele passou a designar tudo aquilo que o sujeito adulto não era. Nesse sentido, representar os/as infantis como inferiores, como seres em falta, como monstros que

marcam tudo aquilo que não se é, faz com que o adulto “não tenha dúvida alguma sobre sua própria grandeza, nobreza, dignidade” (CORAZZA, 2004, p. 322). Os monstros são, portanto, necessários, já que o sujeito que se intitula como tal “necessita dessas figuras para se constituir e se exercer enquanto Sujeito-Verdadeiro que verdadeiramente é” (ibidem).

Por serem seres em falta, os/as infantis precisam sempre de um/a adulto/a que as/os ampare. Como visto no trecho anteriormente citado, Marlín prontamente vai ajudar seu filho a sair de dentro do tubo onde estava, afirmando que ele é incapaz de fazer isso sozinho. Submeter os/as infantis à figura adulta constitui-se em uma das maneiras de exercer poder sobre eles/as. A subjetividade infantil é moldada em relações de poder com os sujeitos adultos, relações estas que colocam, em grande parte das vezes, os/as infantis em posição de inferioridade. Considerando os/as infantis ora como inferiores, ora como perigosos, esses filmes constroem uma subjetividade monstruosa. Nesse sentido, os monstros presentes no conjunto de filmes aqui analisados mostram, por um lado, uma posição de sujeito que não deve ser seguida pelos espectadores/as: a infância desordeira, que desrespeita as regras, que não está submissa aos adultos. Ensinam, assim, o que se espera de um infantil: a obediência, o seguimento das regras, o reconhecimento da autoridade adulta como a mais adequada para guiar seus atos. Esse aspecto da subjetividade monstruosa serve para limitar as fronteiras de normalidade, para estabelecer o que pode ou não ser feito no campo da infância normal. Por outro lado, esses monstros também marcam tudo aquilo que o/a adulto/a não é, contribuindo para submeter os/as infantis à sua influência, mantendo as relações de poder que os/as apresentam como frágeis, inferiores, dependentes.

3.3 Medo e inferiorização: a subjetividade infantil demandada

Em síntese, a subjetividade infantil demandada pelo discurso aqui analisado pode ser considerada como uma subjetividade inferiorizada, submetida à figura adulta. Nesse sentido, as diversas imagens de infantil apresentadas servem, de diferentes modos, ao objetivo de subordinar os/as infantis à figura adulta. Quando os/as infantis são apresentados/as como possibilidade, por exemplo, percebe-se, como foi mostrado anteriormente, que eles/as são um campo aberto. Eles são uma tábula rasa, um quadro

em branco, uma semente que precisa dos cuidados adultos a fim de se desenvolver corretamente. Por não terem uma marca específica aparece “nitidamente, a imagem da infância como ausência, vazio” (KOHAN 2003, p. 44). Sem os/as adultos/as para os/as conduzir, esses infantis nada poderão ser. É preciso, então, que recaia sobre a infância “um discurso normativo, próprio de uma política que necessita da infância para afirmar a perspectiva de um futuro melhor” (idem, p. 34).

Nessa mesma direção, a energia e a agitação infantis servem como justificativa para o exercício de um poder disciplinar (cf. FOUCAULT, 1999) sobre eles. Por serem “impetuosos, incapazes de ficarem quietos com o corpo e com a voz, sempre pulando e gritando na desordem, sem o ritmo e a harmonia próprias do homem adulto” (KOHAN, 2003, p. 42), é preciso controlá-los/as, garantindo que eles/as não se percam, que não se tornem monstros. Assim, ainda quando as idéias parecem ser positivas, os/as infantis são submetidos à figura adulta. Quando se pretende criar uma identificação com o público-alvo desses filmes, não se deixa de reafirmar a importância do controle e do cuidado adulto constante para com os/as infantis. Nesse sentido, os/as infantis, por não serem nada além da energia e da possibilidade, são apresentados/as como “carentes, frágeis, desprotegidas, imperfeitas, irracionais, moralmente heterônomas, etc., etc., isto é, tudo o que as raças grandes não eram, *e-vi-den-te-men-te!*” (CORAZZA, 2002, p. 70, destaques no original). Esse discurso, por um lado, reafirma a inferioridade dos/as infantis em relação à figura adulta. Por outro lado, ao colocar as possibilidades da infância no futuro, esse mesmo discurso adultiza os/as infantis, transferindo para essa etapa o momento de ser alguma coisa importante. Ele faz com que “os infantis deixem de ser infantis. Para que se tornem, cada vez mais acelerada e precocemente, em tudo semelhantes a nós” (CORAZZA, 2002, p. 196-197), adultos/as. Na sociedade adultocêntrica em que ainda vivemos, conservar os/as infantis sob controle é importante para manter as estruturas de poder nas quais estamos inseridos há mais de dois séculos (cf. CORAZZA, 2004).

Por essa razão, infantis que não se comportam da forma esperada, ainda que sejam apresentados/as nos filmes com o objetivo de seduzir o público, são punidos/as. Os filmes mostram essa possibilidade de vivência, esperam que seu público se identifique com ela, desejam que eles/as sejam capturados/as pela forma como estão sendo narrados naquela trama. Entretanto, são utilizados mecanismos para mostrar que esses comportamentos não estão de acordo com o que se espera dos/as infantis. Nesse sentido, pode-se dizer que os filmes esperam que seus públicos tenham como

características a agitação e a energia. Contudo, esse mesmo material deseja transformar seu público em outra coisa. Ele pretende moldar as subjetividades infantis de modo que elas estejam submetidas à figura adulta. Para isso, são utilizadas estratégias sutis e suaves, que apelam para a diversão, a alegria e o amor. É preciso ficar atento, porém, para o fato de que o amor com o qual os/as infantis foram constituídos na história do Ocidente fez com que os adultos/as “não largassem mais o pé das novas [gerações], cuidando-as, protegendo-as, satisfazendo-as, amando-as e desejando que fossem muito felizes, que não sofressem, que realizassem só coisas boas e que fossem tão maravilhosas, plenas e perfeitas quanto – adivinhem quem? – o próprio Indivíduo” (CORAZZA, 2002, p. 69). Mais uma vez, a estratégia tem como objetivo conformar os sujeitos infantis à norma adulta. Aqueles/as que não se comportam assim são nomeados/as como monstros. Têm seus comportamentos considerados inválidos, incorretos, não-próprios dos/as infantis.

Porém, é importante destacar que “o monstro sempre escapa” (COHEN, 2000, p. 30). Ainda que se objetive dominá-lo, ainda que as estratégias utilizadas pretendam homogeneizar a figura infantil, há sempre múltiplas possibilidades de se vivenciar a infância. A figura monstruosa serve para mostrar mais do que os limites e as possibilidades de vivência da infância, mais ainda do que para afirmar o que é o sujeito adulto. Ela mostra os temores desse sujeito, mostra suas incapacidades de lidar com a potencialidade infantil. Mostra como os/as infantis podem escapar dos ditames adultos. Sendo assim, os/as infantis monstruosos são aqueles/as que não precisam do adulto/a para viver. Bochecha, por exemplo, o garoto-problema do filme *Os Incríveis* pode ser caracterizado como um habitante de uma *cyber* infância (DORNELLES, 2005). Ele produz objetos que são capazes de substituir os superpoderes dos heróis. Uma bota voadora, energia em ponto zero, robôs com superforça, jatos supersônicos: todas essas suas criações atemorizam o mundo adulto. Ainda que seu super-herói preferido durante a infância o mande “voar para casa”, o garoto não deixa de produzir seus artefatos. Ele pode ser inserido junto a uma parcela da infância que “não está acostumada a agir ou pedir licença para saber ou pensar” (DORNELLES, 2005, p. 87) e que tem, dessa forma, seu comportamento considerado como monstruoso. Os/as adultos/as, que, por tanto tempo, sabiam mais do que os/as infantis, podiam dizer mais do mundo do que eles/as, têm essas certezas abaladas, já que os/as infantis também podem dar informações desconhecidas deles/as.

Os/as infantis, como habitantes da pós-modernidade (cf. GREEN; BIGUM, 1995), têm saberes diferenciados que lhes permitem viver sem a tutela adulta. Poderíamos dizer que essas novas subjetividades infantis estão demandando dos/as adultos/as novas formas de governá-los/as, novas maneiras de guiar suas condutas, novas estratégias para estruturar seu campo de ação. Assim, novas técnicas – aliadas às técnicas antigas – são engendradas com o objetivo de governar os/as infantis, de moldar sua subjetividade de determinada forma. Ao lado das técnicas disciplinares, da punição e do castigo quando não se cumprem as regras, os filmes acionam a alegria e o riso como estratégias para manter o governo dos/as infantis. Pode-se dizer que o processo de disciplinarização é intensificado. Com isso, não se quer dizer que os indivíduos “se tornam mais obedientes” (FOUCAULT, 1995, p. 242), mas que se procura “um ajuste cada vez mais controlado – cada vez mais racional e econômico” para agir sobre as ações infantis, conduzindo-os e moldando suas subjetividades de determinadas formas.

Apesar desses esforços, a infância continua escapando. Os/as infantis pós-modernos continuam aterrorizando o mundo adulto e também uma das instituições que mais se preocupou em pensar a infância: a escola. Os/as adultos/as e a escola não sabem como lidar com essa infância hiperativa (cf. BUJES, 2006), com essa *cyber* infância (cf. DORNELLES, 2005), com esses infantis que podem ser nomeados com *El Nino e La Nina*. Corazza (2002; 2004) nomeia os/as infantis da contemporaneidade como *El Nino e La Niña* referindo-se aos fenômenos que têm alterado o clima na Terra. Para essa autora, os/as infantis contemporâneos são como esse fenômeno: imprevisíveis, incontroláveis, não-submetidos às estratégias de governo adultas. Para essas “crianças mal-educadas de hoje” (CORAZZA, 2002, p. 201), ainda não há saberes suficientes que permitam governá-las. Ainda não é possível “controlar suas condutas e conduzi-los eficazmente” (CORAZZA, 2002, p. 201). Entretanto, os filmes aqui analisados como um currículo cultural têm apresentado algumas opções sobre como tornar os/as infantis mais úteis para nós adultos/as, como fazer para que não percamos um dos grandes referentes para compreendermos o mundo adulto. Dessa forma, os filmes não ensinam apenas aos/às infantis como se comportar. Eles não moldam apenas uma subjetividade infantil. Esses artefatos também têm ensinado como nós, adultos/as, educadores/as, devemos nos portar em relação a essas outras possibilidades de infância que têm nos aterrorizado, que têm sido consideradas como monstruosas. O modo de endereçamento dos filmes, que é aberto a múltiplos espectadores/as, não se dirige apenas aos/às infantis. Assim, as perguntas “quem esse filme pensa que você é e quem ele quer que

“você seja” (ELLSWORTH, 2001) podem ser feitas também para se compreender que tipo de adulto/a esses materiais pretendem formar. Os filmes consistem, portanto, não apenas numa esfera de subjetivação infantil. Eles também ensinam como nós adultos/as devemos nos portar ante esses sujeitos. Por meio de diferentes técnicas, o endereçamento desses filmes atua de modo a capturar também os/as adultos/as e a criar modos segundo os quais esses sujeitos devem se relacionar com os/as infantis. Esses modos de relação, essas diferentes formas de subjetivação dos/as adultos e dos /as infantis engendradas pelo discurso aqui analisado, serão o tema do próximo capítulo.

4 FAMÍLIA, ESCOLA E O GOVERNO DE INFANTIS E ADULTOS/AS

A construção da infância na modernidade esteve articulada à criação de instituições específicas para educar os/as infantis. As escolas e a família moderna são duas das instâncias apontadas como fundamentais na produção da infância (cf. ARIÈS, 1978; ALVAREZ-URIA; VARELA, 1992; NARODOWSKY, 2001). A articulação entre essas duas instituições e a infância é tão forte que, quando pensamos nos/as infantis, duas equivalências são, de modo geral, evocadas: infantis e família; infantis e escola (CORAZZA, 2002).

Nesse sentido, para compreender como os filmes aqui analisados narram a infância, torna-se importante analisar que instâncias são utilizadas para educá-los/as. Afinal, construiu-se uma idéia no Ocidente de que os/as infantis “vivem um momento peculiar de seu desenvolvimento, em que as mudanças se sucedem rápidas, singulares, mas previsíveis” (BUJES, 2005b, p. 190). Por essa razão, os/as infantis seriam aqueles/as que, por ainda não estarem completamente formados/as, precisam de instituições específicas para sua educação. Essa idéia, que está profundamente vinculada à própria construção da infância moderna no Ocidente, parece também estar presente nos filmes aqui analisados. Nesses artefatos, os/as infantis participam de processos educativos que acontecem em instituições específicas.

Este capítulo tem como objetivo analisar de que forma as subjetividades infantis são moldadas nos filmes investigados, usando espaços tradicionalmente acionados para educar os/as infantis. Interrogo os filmes investigados com as seguintes questões: Como a escola e a família são narradas por esses artefatos? De que maneira se estabelecem relações entre adultos/as e infantis no processo educativo? Que estratégias são utilizadas para legitimar algumas instâncias e práticas como mais adequadas para a educação dos/as infantis? O argumento desenvolvido é o de que ao convocar duas instituições, a família e a escola, para controlar as condutas infantis, esses artefatos falam a respeito dessas instituições e ensinam como os/as adultos/as devem se comportar a fim de conduzir os/as infantis e a si mesmos/as da forma correta. Desse modo, esses artefatos operam não somente na construção de subjetividades infantis, mas também moldam subjetividades adultas consideradas como mais adequadas para conduzir os/as infantis. No processo de construção de subjetividades infantis e adultas, os filmes investigados

operam com algumas técnicas oriundas do campo da psicologia. Recorrem a esse campo de saber para produzir um modo específico de subjetivação (SILVA, 1998; ROSE, 2001a; ROSE, 2001b). A psicologia e as pedagogias *psi* têm “uma importância particular em relação aos agenciamentos contemporâneos de subjetivação” (ROSE, 2001a, p. 146). Seus saberes têm gerado técnicas para moldar sujeitos de determinado tipo³⁴. Além disso, instituições disciplinares (como a escola e a família) têm sido convocadas a incorporar entre suas práticas aquelas de origem *psi*.

Para desenvolvimento do argumento, este capítulo está dividido em duas partes. Na primeira delas, analiso como esses filmes falam a respeito da escola. Discuto o que os filmes dizem a respeito dessa instituição e como preconizam alguns comportamentos como mais adequados e outros como incorretos. Na segunda, descrevo e analiso o modelo de família apresentado pelos filmes, assim como os papéis esperados para adultos/as.

4.1 Ensinando na (e sobre a) escola



Tio Raia – Professor de Procurando Nemo



Professor Braga – Os Incríveis

Em *Procurando Nemo* e *Os Incríveis*, dois dos personagens infantis têm sua primeira aparição em cenas que envolvem a escola. No primeiro filme, Nemo aparece pulando sobre seu pai e anunciando que aquele será seu primeiro dia de aula. Já no

³⁴ As técnicas *psi* são utilizadas por diferentes artefatos culturais contemporâneos com o objetivo de produzir subjetividades. No campo educacional brasileiro, algumas análises têm sido empreendidas a fim de tentar compreender os efeitos dessas técnicas na constituição de subjetividades. Assim, Silva (1998) analisa como essas técnicas estão presentes na teoria educacional e Garcia (1998) mostra como são incorporadas às teorias educacionais críticas, atuando de modo a criar sujeitos livres, autônomos e críticos. Traversini (2003) mostra como o Programa Alfabetização Solidária utiliza essas mesmas técnicas para subjetivar professores/as e alunos/as e Paraíso (2007), analisando a mídia educativa brasileira, percebe as mesmas técnicas atuando na formação de docentes. Além disso, Siqueira (2007), ao analisar o discurso sobre a participação das famílias na escola, nota a presença das técnicas *psi* atuando na produção de sujeitos participativos.

segundo, Helena é chamada à escola em função do comportamento inadequado de Flecha. Ao escolherem apresentar dois de seus principais personagens em cenas que envolvem a escola, esses dois filmes remetem à importância que essa instituição tem na vida contemporânea dos/as infantis. Cada vez mais cedo, eles/as têm sido enviados/as para essas instituições³⁵. A escolarização, mais do que um direito³⁶, passa a ser um dever dos familiares e do Estado. A força da escola é tão grande que chegamos ao século XXI enxergando infância e escola como duas instâncias tão interligadas que “não podemos imaginar uma criança que não passe obrigatoriamente pela escola” (BUJES, 2005b, p. 192).

Apesar da naturalidade com que essa instituição é vista na contemporaneidade, é importante lembrar que ela, nos moldes como é conhecida hoje, é recente. Varela e Alvarez-Uria (1992, p. 68) afirmam que a escola “é uma instituição cujas bases administrativas e legislativas contam com pouco mais do que um século de existência”. Essa instituição é também fundamental na constituição da infância já que foi ela que proporcionou a separação dos/as infantis do mundo exterior, a construção de um corpo de saberes sobre eles, o governo de seus corpos e seu disciplinamento (VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992). Além disso, a construção da infância contribui ativamente para a construção da escola. Para que essa instituição existisse, foi necessária a criação da própria infância como alvo privilegiado da ação educativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que “se não fosse ‘a descoberta’ da infantilidade [...] nem a Escola, nem a Pedagogia teriam sido criadas” (CORAZZA, 2004, p. 259).

Ainda que dois dos filmes aqui analisados apresentem os/as infantis articulando-os/as ao mundo escolar, a trama central não envolve a escola. Contudo, é possível perceber referências a essa instituição em todos os quatro filmes estudados. Além das cenas já citadas, em *Os Incríveis* a escola aparece apenas em dois outros momentos. Logo na seqüência dessa cena, quando Helena vai buscar Violeta e esta, já fora do prédio escolar, espera pela mãe, e no final do filme, quando Flecha disputa uma corrida. Em *Toy Story*, embora em nenhum momento apareça uma cena envolvendo a escola,

³⁵ Além das crescentes demandas para a ampliação da Educação Infantil na rede pública de ensino, a incorporação de crianças de seis anos ao Ensino Fundamental (etapa obrigatória da escolarização), por meio da lei nº 11.274, de fevereiro de 2006, é apontada como um grande avanço educacional no contexto educacional brasileiro.

³⁶ O artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394-96) afirma que a Educação constitui-se em dever do Estado e da Família. Além disso, desde a Constituição Federal de 1988, o Ensino Fundamental passou a ser um direito subjetivo de todos/as os/as cidadãos/os. A Educação Infantil, por sua vez, é compreendida pela Lei Máxima do País não apenas como direito das mães, mas também das próprias crianças, embora não seja obrigatória.

pode-se inferir que os/as infantis presentes no filme freqüentam esta instituição, já que um dos brinquedos afirma que Sid está de férias. *Monstros S.A.* é o único dos filmes em que não há referência explícita à instituição escolar.

Aliado a essa presença da escola como algo importante para a educação dos/as infantis, é possível estabelecer um claro paralelo entre os dois modelos de escola apresentados nas tramas. Poderíamos dizer que os filmes apresentam, por um lado, um modelo de escola que deve ser reproduzido, imitado, considerado como adequado e, por outro, um modelo que deve ser banido, já que não mais funciona para educar os/as infantis. A escola apresentada em *Procurando Nemo* é objeto de desejo do personagem-título. Nemo deseja ir para a escola, fica feliz ante a possibilidade de, finalmente, freqüentar essa instituição e se irrita quando o pai afirma que talvez pudessem esperar mais uns cinco ou seis anos para freqüentá-la. Já em *Os Incríveis*, a escola é apresentada apelando para o humor e para a ironia. Essa instituição não é desejada pelo personagem infantil do filme. Além disso, a escola, da forma como está organizada, não consegue controlar esse infantil, já que, apesar de tentar vigiar os comportamentos de Flecha, o professor não tem sucesso nessa tarefa. Sua atitude aparece como ultrapassada e ineficiente.

Quais são as características da instituição escolar consideradas como importantes para a educação dos/as infantis? Trata-se de uma escola alegre, colorida, em que impera a liberdade e a exploração do ambiente por parte dos/as alunos/as. Em contrapartida, a escola considerada como ultrapassada e incapaz de cumprir sua função educativa poderia ser considerada como “tradicional” e conservadora. A escola de *Os Incríveis* é uma instituição austera e, aparentemente, rigorosa. Nesse sentido, a aparição da escola na trama está atrelada ao mau comportamento de um aluno e à convocação de sua mãe para comparecer à instituição para tentar resolver o problema disciplinar de Flecha, como pode ser visto na cena seguinte:

Cena de *Os Incríveis*: *Helena abre uma porta e na sala vemos, além do diretor, um outro homem, de óculos, bigode, camisa branca e calça verde. A mulher entra e olha para o lado, vendo o filho assentado em uma cadeira. O menino está olhando para a porta, mas ao ver que a mãe está olhando, ele se vira.*

Diretor: Obrigada por ter comparecido, dona Helena.

Helena: Qual o problema? O Flecha fez alguma coisa errada?

O professor – representado como um homem mais velho, de bigodes, óculos e, na versão dublada, forte sotaque português – diz:

Professor Braga: Ele é má influência e me ridiculariza abertamente diante da classe.

Flecha: Ele acha.

Professor Braga: Eu sei que és tu. Ele põe tachinhas no meu assento!

Helena: Você viu isso acontecer?

Professor Braga: Bem... Eu não vi!

Helena: Então, como sabe que foi ele?

Professor Braga: Escondi uma câmera.

Helena olha brava para o filho, que se espanta ante a afirmação do mestre. O professor passa o filme e nele não há movimentações estranhas. A sala apresentada no filme é organizada com vários alunos/as sentados em carteiras enfileiradas. O professor está à frente da turma, escrevendo no quadro-negro. Quando termina, ele se assenta e é atingido pela tachinha.

Professor Braga: Viram! Vocês viram? Vocês... Não viram? Ele se mexeu! Viram! Ali, bem quando estou a sentar. Eu não sei como ele consegue, mas não tem tachinha no meu assento antes de ele se mover e depois ela está lá. Coincidência? Acho que NÃO.

A cena focaliza o professor, com seus grandes óculos, gritando para a câmera.

O diretor tenta acalmar o professor, mas esse afirma:

Professor Braga: A culpa é deste pestinha!

Diretor: A senhora e seu filho estão liberados, dona Helena. Desculpe o transtorno.

O professor se decepciona e diz:

Professor Braga: Vais liberar o miúdo outra vez? Ele é culpado! Não dá para ver por esta carinha de cínico dele. É culpado, culpado!

Fecha-se a porta, com Flecha saindo rindo com sua mãe.

Nessa cena, estão presentes vários elementos daquilo que a teorização educacional nomeia como escola tradicional: o professor que passa matérias no quadro, enquanto os/as alunos/as ficam assentados/as em carteiras enfileiradas, a repressão a estudantes que se comportem fora dos padrões estabelecidos, a convocação da família à escola apenas para comunicar problemas dos/as alunos/as, a vigilância do/a professor (cf. MIZUKAMI, 1986). Esse modelo de escola, que se constitui a partir do século XVI e que se torna hegemônico no final do século XIX (cf. VARELA; ALVAREZ-URIA, 1992), tinha como objetivo “assenhorear-se do corpo infantil e torná-lo tanto um objeto de poder quanto do saber” (BUJES, 2002, p. 16). Como instituição disciplinar, a escola (ao lado dos hospícios, das prisões, do exército) fabrica “corpos submissos e exercitados, corpos dóceis” (FOUCAULT, 1999, p. 119). Essa instituição deveria operar mudanças nos indivíduos que chegavam até ela de modo a torná-los sujeitos disciplinados. Por meio de diferentes estratégias de poder, os/as infantis que chegavam às instituições escolares deveriam ser controlados/as e disciplinados/as. Para melhor exercício desse poder, era necessário também “um complexo processo de produção de saberes sobre esta etapa da vida dos sujeitos” (BUJES, 2005b, p. 191).

A criação da instituição escolar teve efeitos importantes na constituição das subjetividades infantis. Esses/as passaram a ser vistos/as não apenas como crianças, mas como alunos/as, como um “objeto de conhecimento que contém caracteres que ultrapassam a criança em geral” (NARODOWSKY, 2001, p. 23). Assim, a ciência pedagógica que emerge a partir das instituições escolares cria uma nova subjetividade: a subjetividade discente. Além disso, a escola permitiu a elaboração de uma “analítica da

infância em situação escolar” (NARODOWSKY, 2001, p. 23), o que, por sua vez, cria normalidades e anormalidades. A escola permitiu também a invenção da infância normal e da infância anormal. Essa instituição, ao dividir e classificar, “marca os desvios, hierarquiza as qualidades, as competências, as aptidões” (FOUCAULT, 1999, p. 151). Dessa forma, a instituição escolar constrói parâmetros de normalidade e anormalidade e estabelece um padrão homogêneo de subjetividade demandada.

Justamente por seu caráter homogeneizador, a escola tradicional tem sido alvo de críticas por diferentes pesquisadores/as e pelos movimentos sociais. As teorias educacionais críticas mostram como essa instituição está vinculada à reprodução das desigualdades de classe social (cf. YOUNG, 1989). Os movimentos feministas apontam que essa instituição é sexista e machista e os movimentos gays e lésbicos criticam a homofobia existente na escola (cf. LOURO, 1997a). O racismo praticado por ela é apontado e questionado pelos grupos negros. Além disso, diversos outros elementos culturais estão ausentes da instituição escolar: as culturas infantis e juvenis, os grupos da terceira idade, as diferentes etnias que não exercem poder na sociedade (cf. SANTOMÉ, 1995).

O filme *Os Incríveis* parece também criticar a instituição escolar. Diferentemente, porém, da teoria educacional que critica a escola pela exclusão que ela opera, o filme parece criticar a incapacidade que essa instituição tem em lidar com a “nova infância”. Essa escola estruturada de modo tradicional, cujo objetivo principal é disciplinar por meio do controle e da sanção, parece ineficiente para educar a infância contemporânea. O modelo panóptico que “permite ver sem parar e reconhecer imediatamente” (FOUCAULT, 1999, p. 166) parece não funcionar para educar os/as infantis contemporâneos, que têm como características principais a agilidade e a velocidade. Eles/as escapam, mesmo quando se tenta articular a esse “mecanismo panóptico” instrumentos pós-modernos como as câmeras de segurança.

Para educar essa infância também não é mais eficiente um professor que grite, que imponha sua autoridade, que tente manter a ordem por meio da coerção. Um docente que se comporta dessa forma é tratado no filme como ridículo. Afinal, toda a sua histeria não adianta nada. O professor Braga apresentado em *Os Incríveis* pode gritar, tentar filmar o aluno, chamar seus pais para a escola, mas não consegue atingir aquele infantil que escapa aos controles disciplinares. É importante destacar aqui que a representação da figura docente como histérica é uma estratégia recorrente em diferentes discursos. Silveira (1997, p. 135) mostra como em livros de literatura infanto-

juvenil uma das representações predominantes de professora refere-se ao mau humor, expresso pelos “gritos, chiques, acessos de ira, ordens descabeladas, toques de irracionalidade”. Essa mesma autora destaca que esse é um traço particularmente forte nas representações de professoras mulheres. Louro (1997a) também mostra que as representações de professoras divulgadas em diferentes artefatos culturais do início do século XX caracterizavam-se pelo mau humor e pela severidade. Entretanto, no filme aqui analisado a representação da histeria não se restringe à feminilidade. Ela parece mais ser uma característica comum ao exercício do magistério do que vinculada unicamente ao gênero feminino. A histeria e a irritação são, aliás, uma característica do magistério que precisa ser banida, já que ela não é mais eficiente para controlar a infância.

Considerando que, ao longo da história, construiu-se a idéia de que os/as professores/as, para educar e conduzir a infância, precisam ser disciplinadores/as e disciplinados/as (cf. LOURO, 1997b), um/a professor/a que se descontrola, como faz Braga, não serve para ser um condutor de condutas. Como explica Foucault (2007, p. 75), “quem deve comandar os outros é aquele que deve ser capaz de exercer uma autoridade perfeita sobre si mesmo”. Aqueles/as que se descontrolam, que não são capazes de se conter e que se deixam levar pela fúria não servem para conduzir os/as outros/as. Nesse sentido, pode-se dizer que um/a professor/a, para controlar a infância, também precisa controlar-se a si mesmo/a. Ele/a não pode perder a razão, como o faz o professor Braga. Nesse sentido, é possível afirmar que a subjetividade docente demandada por esses filmes corresponde, portanto, a um modelo de autocontrole e autogoverno para que eles/as sejam capazes de conduzir essa nova infância. Não faz sentido, então, que um docente se descontrole nesse processo. Ele precisa, antes de tudo, manter-se sempre vigilante e comedido, a fim de melhor controlar os/as infantis.

Sendo assim, que modelo de docente deve substituir o professor Braga de *Os Incríveis*? Penso que um contraponto interessante à figura desse docente histórico está presente em Tio Raia, o professor da escola de *Procurando Nemo*. Logo na primeira cena em que aparece, o professor desperta interesse e alegria nos/as infantis.

Cena de *Procurando Nemo*: *Os peixinhos olham para cima e vêem uma grande raia nadando em direção à escola e cantando:*

Tio Raia: Vamos aprender e nomear, todas as zonas do alto-mar pra valer.

Peixinhos: Tio Raia!

Tio Raia: As outras são profundas, não dá pra ver. Ah, onde será que a minha turma foi parar?

Peixinhos: Aqui, aqui. A gente está aqui.

Tio Raia: Ah, estão aí! Subam a bordo, exploradores! Explorar o saber é tão rico, quando o pensamento é empírico.

O professor vê Nemo e diz:

Tio Raia: Ora, ora, quem é esse?

Nemo: Eu sou o Nemo.

Tio Raia: Bom, Nemo, novos exploradores têm que responder uma pergunta científica.

Nemo: Tá bem.

Tio Raia: Em que tipo de casa você mora?

Nemo: Numa anemonemona.

Nemo não consegue falar anêmona. Algumas crianças riem.

Tio Raia: Está bem. Olha o nó na língua. Bem-vindo a bordo, exploradores.

Tio Raia canta, brinca com as crianças, convida-as a subir em suas costas para juntos explorarem o mar. Diferentemente de Braga, que tem uma relação ruim com Flecha, Raia procura se aproximar dos/as alunos/as. O professor também se destaca pela alegria com que conduz a aula. Sempre cantando, ele transmite os conhecimentos para os/as alunos/as de forma alegre e jovial. Essas características da subjetividade docente têm sido muito valorizadas pelo discurso contemporâneo sobre a educação e a escola. Assim, é possível perceber em diferentes artefatos culturais uma preocupação em conformar a subjetividade docente, tomando como parâmetros a alegria, a doçura, a música e a festa. Nos filmes hollywoodianos, por exemplo, uma das principais características da figura docente refere-se ao envolvimento com os/as alunos/as e ao seu bom humor (DALTON, 1996). Já Paraíso (2001, p. 151), ao analisar produtos da mídia educativa brasileira, aponta que as subjetividades docentes construídas são “afetuosas, carinhosas, amorosas e alegres”. Silveira (1997), por sua vez, mostra como, em livros de literatura infanto-juvenil, sobretudo naqueles mais recentes, a professora (antes representada como histérica e verborrágica) passa a ser representada como “democrática, flexível e com senso de humor” (p. 156).

Além da alegria, outro elemento que chama a atenção na figura de Tio Raia é a proximidade do professor com os/as alunos/as, que se expressa tanto no carinho com que o professor brinca com as crianças, como no conhecimento que ele tem sobre os/as discentes. Esse carinho pode ser evidenciado pelo fato de os/as alunos/as chamarem o mestre de “Tio”, ou seja, ele é alguém tão próximo que pode ser nomeado como um familiar³⁷. A necessidade da proximidade entre professores/as e alunos/as está presente em diferentes discursos sobre a educação. Ela é, por exemplo, uma característica

³⁷ Existe, no campo educacional, uma discussão a respeito da legitimidade de se tratar as/os docentes como tios ou tias. Há argumentos que falam, por exemplo, de como esse chamamento serve para desvalorizar a profissão, transformando os/as professores/as em “parentes postiços”. Esse apelido, aparentemente carinhoso, serviria para desmobilizar lutas políticas, como greves ou paralisações (cf. FREIRE, 1997).

considerada importante pelo discurso da Escola Nova, que chega ao Brasil nos anos de 1920 e que valoriza uma escola mais prazerosa. Nessa escola, “a seriedade do professor é substituída pela afetividade, pela brincadeira constante considerada facilitadora da aprendizagem” (GOUVEA, 2004, p. 151). Nesse sentido, pode-se dizer que “quando o discurso sobre a escola passa a valorizar mais um discurso prazeroso, onde cor e jogo devem estar presentes, também a professora passa a ser representada como sorridente e mais próxima dos alunos” (LOURO, 1997b, p. 468). A partir da emergência do discurso escolanovista, uma nova subjetividade docente é demandada e fabricada (LOURO, 1997b). Essa subjetividade parece aproximar-se daquela apresentada em *Procurando Nemo*.

Além disso, nos anos de 1980, um outro discurso educacional ganha força no contexto educacional brasileiro e passa a disponibilizar subjetividades docentes bastante próximas da aqui analisada. Trata-se do construtivismo pedagógico, que é divulgado em diferentes artefatos culturais como um caminho para salvar a educação brasileira (VIEIRA, 1998). Esse discurso adquire força no campo educacional, sendo incorporado tanto em diferentes artefatos culturais dirigido aos/as docentes (cf. VIEIRA, 1998; MARZOLA, 2000), como em algumas das políticas que pretendem orientar a educação em nosso país³⁸. O construtivismo pedagógico, assim como as propostas escolanovistas inspiram-se em alguns pressupostos da psicologia do desenvolvimento infantil. Conforme essa teorização, os/as infantis, em seu processo de aprendizagem, passam por estágios predeterminados, estágios esses que podem ser conhecidos e controlados pelos/as professores/as (WALKERDINE, 1998). Para conhecê-los, torna-se importante que os/as docentes estejam próximos dos/as estudantes, a fim de poderem descrever detalhadamente suas posturas, seus gestos, suas falas, seu desenvolvimento.

Esse conhecimento apurado do/a aluno/a pode ser percebido em determinada fala do professor Raia. Quando está dando as instruções sobre a aula, o professor diz: “E lembrem-se: vamos evitar expressar opiniões pessoais. Isso é com você, Jimmy”. O professor conhece seus/suas alunos/as, sabe como eles/as tendem a se comportar e para evitar que comportamentos considerados por ele como menos corretos sejam expressos, ele alerta o aluno. Vale destacar também a preocupação do professor em conhecer Nemo quando este chega pela primeira vez à sala de aula. Diferentemente de Braga, o

³⁸ Moreira (1997) destaca que, tanto no contexto educacional brasileiro como em outras partes do mundo, é possível perceber que o discurso da psicologia do desenvolvimento é central nas reformas curriculares implementadas a partir da década de 1990.

professor de *Os Incríveis*, que não sabe dos superpoderes de Flecha, Raia é rapidamente informado pelo pai de Nemo sobre a “nadadeira pequena” do menino. O docente tranquiliza o pai do garoto, afirmando que ele não precisa se preocupar, já que eles ficarão o tempo todo juntos. O professor mostra, assim, toda a “sua autoridade de especialista da educação e da infância” (LOURO, 1997a, p. 97), não apenas por reconhecer o problema de Nemo, mas também por saber como solucioná-lo.

Conhecer aqueles/as sobre os quais se exerce poder é fundamental para melhor conduzi-los/as. Afinal, “não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder” (MACHADO, 2000, p. XXI). Para exercer um melhor controle dos/as infantis, o/a docente precisa conhecê-los. É preciso registrar seu comportamento, a fim de saber como agir com os/as infantis. Ainda que não vejamos como Raia registra o comportamento dos/as alunos/as, é possível compreender, por meio da análise do currículo por ele praticado, que critérios são importantes para a construção da subjetividade discente e para a própria conduta dos/as docentes.

A cena descrita anteriormente mostra o professor se aproximando da turma, cantando. Além da música, que expressa a importância da alegria no contexto educacional, um elemento que chama a atenção refere-se à letra da canção. Não se trata de uma música “infantil”. Trata-se de uma canção científica. O professor fala da classificação das espécies que vivem no fundo do mar e das zonas que o constituem. Como se pode perceber no trecho abaixo transcrito, o professor valoriza o conhecimento científico em sua prática:

Cena de *Procurando Nemo*: *O professor raia canta, junto com os/as alunos:*

Tio Raia: Estudando as espécies, espécies, espécies. São as espécies que moram no mar. Poríferos, Celenterados, Hidrozoários, Platelminhos, Anelídeos, Moluscos e Gastrópodes. Artóprodes, Equinodermos, Cordados e alguns peixes como eu e você. Todo mundo comigo. [...] Alga marinha é legal. Ela é bacana, se alimenta do sol.

As crianças se divertem e uma música incidental calma toca ao fundo. Chegam ao paredão:

Tio Raia: OK, o paredão. Muito bem crianças, fiquem à vontade para explorar, mas fiquem por aqui. Ah! Cianobactéria ceratolítica. Venham cá! Um ecossistema inteiro em um ponto infinitesimal. Há tantos pares de proteínas nessa única bactéria quanto grãos de areia no mar.

Além de ensinar os filos e classes que habitam o mar (Poríferos, Celenterados, Hidrozoários, Platelminhos, Anelídeos, Moluscos, Gastrópodes, Artóprodes, Equinodermos, Cordados), o professor ensina sobre fotossíntese, ecossistemas e proteínas. Trata-se claramente de conteúdos encontrados em currículos de ciências e biologia de diferentes níveis de ensino. Aqui não importa muito a ordem em que o

conhecimento é ensinado. Não importa se aquele é o primeiro dia de aula de Nemo, que convive com alunos/as que já estavam na escola há mais tempo. Parece haver uma neutralidade e uma centralidade do conhecimento científico que fazem com que ele seja passível de ser ensinado a qualquer pessoa, em qualquer momento do processo de escolarização, desde que surja uma oportunidade para isso.

Vale destacar também que os/as alunos/as são considerados não como estudantes, mas como “exploradores”. O professor os/as nomeia dessa forma em dois momentos: quando conhece Nemo, ao afirmar que “novos exploradores têm que responder uma pergunta científica”, e quando se aproxima da turma, ao chamar “Subam a bordo, exploradores”. Essa é outra característica que denota a centralidade do conhecimento científico no currículo praticado na escola de *Procurando Nemo*. Nela, os/as alunos/as não são entendidos/as como seres passivos. Eles/as precisam explorar o seu meio a partir do conhecimento científico, já que “explorar o saber é tão rico, quando o pensamento é empírico” (trecho da música cantada pelo professor). Nesse sentido, a subjetividade discente construída não se aproxima das características de submissão e passividade produzidas pelo discurso da escola tradicional, mas para o/a aluno/a cria-se uma posição de sujeito ativa, que constrói seu próprio conhecimento. Mais uma vez, é possível estabelecer um paralelo entre aquilo que se espera dos/as estudantes de *Procurando Nemo* e o construtivismo pedagógico criado com base na psicologia do desenvolvimento.

Na prática pedagógica, a aprendizagem é concebida como “uma produção ativa (e não passiva) de significados em relação aos conhecimentos sociais e à própria bagagem do aprendiz” (HERNANDEZ, 2000, p. 178). Isso pressupõe tanto a exploração ativa do ambiente, como um conhecimento daquilo que o/a aluno/a traz em sua “bagagem”. Nessa perspectiva, que parece coadunar com aquela desenvolvida no filme aqui analisado, a subjetividade discente não mais pode ser moldada com base nos padrões de ensino “tradicionais”. Para essa infância produzida como agitada, elétrica e veloz, é importante garantir momentos de autonomia e liberdade dentro do espaço escolar, momentos em que se possa, por exemplo, explorar o ambiente e conhecê-lo ativamente.

Para esse processo de exploração do saber, é importante toda uma reconstrução do espaço escolar. Nada das carteiras enfileiradas e do professor ao quadro explicando a matéria, como acontecia em *Os Incríveis*. Aqui a “sala de aula” deixa de ser a sala e passa a ser todo o Oceano. Guardadas as devidas proporções, “a sala de aula” de

Procurando Nemo se aproxima da descrição de uma sala de aula preparada com base no construtivismo pedagógico. Nela se “exige um rearranjo das carteiras que em vez de serem arranjadas em fileiras (ouvindo o/a professor/a falar) passam a ser arranjadas em grupos (limitando, assim, seriamente a possibilidade de falar para a classe como um todo)” (WALKERDINE, 1998, p. 149). Ainda que não seja mais o espaço da sala de aula, quando vemos o modo como se organiza a aula do professor Raia, percebemos que o professor libera as crianças para que, em pequenos grupos, explorem o ambiente. Ele fala somente para pequenos grupos de cada vez. Não existem equipamentos de ciência, mas todo um vocabulário científico é utilizado durante a aula.

Mais uma vez, percebemos a influência do discurso do construtivismo pedagógico, que fala da importância da “criação de um novo espaço escolar, menos limitado e mais dinâmico, para permitir tantas aventuras e diversões” (ROCHA, 2000, p. 138). Esse espaço mais aberto é pensado como capaz de produzir a liberdade e a autonomia infantis. No entanto, pode-se dizer que um espaço mais aberto não significa falta de controle. Pelo contrário, ele indica um controle por outros meios. Rose (2001a) mostra a importância de analisar como as técnicas *psi* têm sido incorporadas na organização espacial da arquitetura contemporânea e das instituições disciplinares, produzindo novas configurações nos mecanismos de controle e governo. Parece que a escola de *Procurando Nemo* se organiza mantendo alguns princípios das pedagogias disciplinares e incluindo outros saberes. Dessa forma, pode-se dizer que, ainda que se pregue a liberdade que a exploração do ambiente e que os espaços escolares abertos proporcionam, os/as alunos/as continuam a ser vistos/as e vigiados/as. Na escola e fora dela, esses espaços mais abertos fazem com que nos “tornemos ‘naturalmente’ obedientes, homogêneos, previsíveis, exemplares e, sobretudo, governamentalizados” (ROCHA, 2000, p. 140).

Nesse sentido, ainda que se utilize o espaço mais amplo, a escola continua tendo a função de controle da conduta infantil. Dessa forma, ainda que as funções continuem as mesmas, é preciso “que ao menos elas sejam cada vez menos visíveis e mais parecidas com este mundo atemporal e sem fronteiras que se insinua diante de nós como a única realidade possível” (ROCHA, 2000, p. 138). A escola, para conseguir controlar esses/as infantis, não pode simplesmente vigiá-los/as constantemente e puni-los/as. Ela precisa também capturá-los/as por meio de outras estratégias. Entre essas estratégias, parece que a diversão, a exploração ativa do ambiente e a “liberdade” aparecem como fundamentais.

Entretanto, essa liberdade é mais vigiada do que parece. Afinal, pelo processo de construção de saberes sobre os/as infantis e pela criação de condutas normalizadas para eles/as, fica claro que não se trata da libertação individual, mas de novos modos de controle. Com base no referencial pós-estruturalista, é importante estar atento também para o fato de que “não existe nenhum sujeito preexistente a ser libertado” (WALKERDINE, 1998, p. 204). O que existe sempre são processos de produção de subjetividades de diferentes tipos. Pode-se dizer que, na contemporaneidade, temos sido interpelados/as por diferentes discursos de origem *psi* que afirmam a importância da autonomia e da liberdade. Vale destacar, porém, que “esse sonho de liberdade constitui as próprias formas pelas quais nos codificamos e experienciamos a nós mesmos” (ROSE, 2001a, p. 190). Isso implica que a liberdade não é algo que existe essencialmente no sujeito e que é liberado pelas técnicas *psi*. Pelo contrário, a liberdade é construída por meio de diferentes discursos. Pode-se dizer que no modelo de escola considerado pelo filme como ideal às características da instituição escolar disciplinar (criação de um corpo de saberes sobre os/as infantis, existência de um corpo docente especializado para lidar com a infância, importância dos saberes “científicos”), são anexadas características de um discurso de origem psicológica que passa a preconizar como importante para essa instituição a construção da autonomia, do autocontrole e da liberdade. Para isso, são utilizadas diferentes estratégias: figura docente alegre e próxima dos/as alunos/as, exploração ativa do ambiente, importância da experiência ao ar livre para os/as infantis.

Pode-se dizer, em síntese, que a escola considerada como ideal pelo discurso dos filmes aqui analisados não é a escola nomeada pela teorização educacional como tradicional. Embora alguns elementos da instituição escolar moderna estejam presentes na construção do modelo de escola aqui divulgado, outros elementos são incorporados para que a instituição escolar na condição pós-moderna em que nos encontramos seja capaz de controlar os/as infantis. Assim, o/a aluno/a produzido/a por essa escola não deve ser passivo/a, mas precisa procurar ativamente os saberes. A subjetividade do/da professor/a também não mais é moldada em termos de repressão da infância, mas em termos de parceria, afeto e proximidade. Dessa forma, os filmes indicam que, para controlar os/as infantis contemporâneos, é necessária a criação de outras estratégias. Essas estratégias são utilizadas também para o controle dos/as infantis nas famílias, como passo a mostrar a seguir.

4.2 O modelo de família



Família: 1. Pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos. 2. Pessoas unidas por laços de parentesco, pelo sangue ou por aliança; 3. Ascendência, linhagem, estirpe. 4. Biol. Categoria taxonômica compreendida entre a ordem e o gênero. 5. P. ext. Grupo de indivíduos que professam o mesmo credo, têm os mesmos interesses, a mesma profissão, são do mesmo lugar de origem, etc.: 6. Fig. Categoria, classe: 7. E. Ling. Conjunto de vocábulos que têm a mesma raiz (10 e 11); família de palavras, família léxica. 8. Genét. Conjunto de gêneros afins. 9. Quím. Grupo (3). (Aurélio, 2007)

De acordo com o *Aurélio*, há pelo menos nove definições sobre o que seja família. Saindo desde o significado mais comum para essa palavra e passando por áreas como a biologia, os estudos lingüísticos e a química, o dicionário apresenta acepções que circulam em nossa sociedade sobre o que significa essa instituição. Pode-se dizer que o dicionário funciona como uma das esferas que divulgam sentidos – considerados por grande número de pessoas como os verdadeiros significados – sobre o que seja a família. Assim como os dicionários, os filmes aqui analisados também divulgam sentidos sobre o que ela seja. Ainda que eles não estejam formulados formalmente, é possível apreender, a partir da análise desses artefatos, alguns dos vários significados que circulam sobre família na contemporaneidade.

Um primeiro aspecto importante a ser destacado nesses filmes refere-se à presença da família em todos eles. Em qualquer um dos filmes há referências que podem ser identificadas com essa instituição. Entretanto, falar em “família” parece não ser adequado se levarmos em consideração apenas o primeiro aspecto destacado pelo dicionário, qual seja, “pessoas aparentadas, que vivem, em geral, na mesma casa, particularmente o pai, a mãe e os filhos”. Nos filmes aqui analisados, a heterogeneidade

de modelos familiares é algo importante³⁹. Neles não há somente “a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina” (LOURO, 1997a, p. 71). Embora essa seja a representação presente em *Os Incríveis*, em *Toy Story* há uma família que tem como membros apenas a mãe, um filho e uma filha. Uma família composta apenas pelo pai e pelo filho é o que está presente em *Procurando Nemo*. É, porém, em *Monstros S.A.* que o modelo familiar é mais diferente daquilo que tradicionalmente se compreende por família. Mike, Suelley e Boo não são aparentados, embora os dois amigos morem na mesma casa. Boo, a menina que por engano vai parar no mundo monstro, também não é filha de nenhum deles. Entretanto, os amigos se organizam como uma “família” para cuidar da garota.

Nos filmes, não há uma única referência ao que seja família, como está expresso na primeira definição dada pelo dicionário ou como durante muito tempo esteve presente em diferentes livros didáticos brasileiros (LOURO, 1997a) ou ainda como é apresentado em artefatos culturais diversos (KINCHELOE, 1997). Parece que nesses filmes, diferentemente do que acontece em outros discursos correntes na sociedade, considera-se “a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais” (LOURO, 1997a, p. 71) existente. Talvez com o objetivo de atingir um público mais amplo, os filmes apresentam múltiplas entradas para que as diferentes famílias se identifiquem com eles. Essa estratégia – que é comumente utilizada pelos artefatos midiáticos que se destinam ao grande público (ELLSWORTH, 2001) – serve para que indivíduos de diferentes tipos sejam interpelados por esse discurso. Dessa forma, os efeitos que esses filmes podem ter sobre os/as espectadores/as são ampliados, já que eles falam a diferentes pessoas, tentando levar em consideração “a pluralidade de atividades exercidas pelos sujeitos, o cruzamento das fronteiras, as trocas, as solidariedades e os conflitos” existentes na sociedade (LOURO, 1997a, p. 71).

Contudo, o que organiza as famílias aqui apresentadas? Parece que, tal como ocorre na gênese da família moderna, é o cuidado com a infância que articula os/as adultos/as em torno desses diferentes modelos familiares. Ariès (1978), analisando como emerge a família, argumenta que “o sentimento de família, que emerge nos séculos XVI-XVII, é inseparável do sentimento da infância” (ARIÈS, 1978, p. 210). Para esse autor, a família, tal como a conhecemos na modernidade, se forma e se articula em torno da infância. Pode-se dizer que a família moderna emergente tem como

³⁹ No capítulo “Filmes de animação e a produção de sujeitos generificados”, analiso algumas implicações dessa heterogeneidade familiar com base nos estudos de gênero.

uma de suas funções principais “arcar com os cuidados, a higiene e a limpeza do espaço doméstico, bem como com a sustentação moral de todos os seus membros” (DORNELLES, 2005, p. 41), o que implica que na família deve-se tanto cuidar do corpo e da saúde dos infantis como garantir a educação moral dos seus/suas integrantes. Isso é perceptível em *Monstros S.A.*, em que, ainda que o grupo familiar não seja como o tradicional, há toda uma preocupação com a manutenção da vida infantil em torno da qual esse grupo se articula.

Cena de *Monstros S.A.*: *A câmera focaliza um ursinho. Vai se deslocando lentamente e vemos velas (já que a luz da cidade havia acabado), livros espalhados e Boo desenhando com vários papéis e giz de cera. Ela abre a boca e um biscoito é atirado para ela, que o pega com a própria boca. A menina mastiga feliz. Em seguida, vemos Suelley atirando biscoitos para Boo.*

Mike e Suelley, a princípio, temem Boo, já que crianças humanas são consideradas letais no mundo monstro. Apesar do medo, eles têm um cuidado básico com a menina: preocupam-se em alimentá-la. A preocupação com a alimentação e também com a higiene infantil estão presentes também nas outras famílias: em *Toy Story* vemos duas vezes a mãe de Andy chamando seu filho para comer; em *Os Incríveis* Helena também aparece cuidando do jantar da família; em *Procurando Nemo* Marlín manda que seu filho “escove as escamas”, passando-as na anêmona. Além disso, em *Monstros S.A.*, à medida que Mike e Suelley se aproximam da garota, à preocupação com a alimentação se une toda uma preocupação com a manutenção da vida infantil. Ao descobrirem que há um plano para extrair gritos dos infantis por meio da violência, Suelley e Mike tentam salvar Boo, impedindo que ela seja a primeira vítima desse plano.

Parece haver, nesses filmes, tal como ocorre no século XVIII, quando acontece a institucionalização da família moderna (cf. FOUCAULT, 2000d), o entendimento de que a família é responsável tanto pela manutenção da vida dos/as infantis, como pela moralização deles/as. Esse vínculo é bastante forte e fica evidenciado em um trecho de *Os Incríveis*. Nele, Bochecha (vilão principal do filme) ainda criança resolve seguir o Senhor Incrível, seu super-herói favorito. O garoto acaba atrapalhando seu herói na tentativa de pegar um bandido. Isso faz com que o Senhor Incrível se irrite com o menino, pegue-o pelo braço e o leve para junto dos policiais, dando a estes a seguinte ordem: “Leva ele pra casa e pode contar para a mãe dele o que ele está aprontando”. Em seguida, o Senhor Incrível entrega o menino para os policiais, que o colocam dentro do carro de polícia.

Para o Senhor Incrível, a instituição responsável pela educação dos/as infantis é a família⁴⁰. É ela que deve ser informada do mau comportamento do filho. O mesmo acontece na escola de Flecha, quando a mãe do garoto é convocada para dar explicações sobre os atos de seu filho na instituição. Parece que os filmes divulgam a idéia de que o lugar próprio para a educação moral da infância é a família. É nela que se deve “organizar o que servirá de matriz para o indivíduo adulto” (FOUCAULT, 2000d, p. 199). Se essa instituição não for capaz de controlar os/as infantis, se ela não conseguir descobrir seus gestos incorretos e dar a eles uma nova feição, os indivíduos não se tornarão adultos/as controlados/as e seguidores/as das regras. Parece que isso acontece com Bochecha. Em nenhum momento do filme a família do garoto aparece. Quando Bochecha, já adulto e transformado em Síndrome, rememora o momento em que o Senhor Incrível o manda para casa, vemos o menino em seu quarto, destruindo reportagens, fotos e roupas que colecionava do Senhor Incrível. Ninguém de sua família parece notar a revolta do garoto e parece não haver qualquer intervenção para que o menino se modifique, o que acaba fazendo com que ele se transforme em vilão.

Além da idéia de que a família é que deve regular a infância, parece haver também um entendimento de que há continuidade entre o que acontece na infância e a vida adulta, ou seja, os/as infantis, se não forem corretamente conduzidos, podem acarretar danos sociais sérios quando eles/as se tornarem adultos/as. Foucault (2002) mostra como esse entendimento de infância tornou possível psiquiatrizar os/as adultos/as que cometiam crimes, já que, a partir do século XVIII, vai se estabelecer uma relação segundo a qual “um adulto se parecerá com o que era quando era criança” (p. 385). Dessa forma, “é na medida em que se poderá estabelecer uma continuidade infância-idade adulta, isto é, na medida em que se poderá encontrar no ato de hoje a maldade de outrora” (FOUCAULT, 2002, p. 385) que os gestos adultos poderão ser julgados como atos de loucura ou não. No caso aqui analisado, é na medida em que se conhece Bochecha na infância, na medida em que sabemos que, desde seus primeiros anos de vida, o menino não tem por hábito seguir as regras adultas é que poderemos compreender as “maldades” que ele opera quando cresce.

A necessidade de regulação infantil vai reestruturar o que se entendia por família no século XVIII. Essa não será mais uma aliança para manter uma linhagem, como

⁴⁰ Vale destacar que a pessoa da família que nesses filmes é chamada para conduzir os/as infantis é a mãe. Parece haver aqui um pressuposto de gênero que atribui às mulheres determinadas funções no que se refere ao cuidado com a família. Essa idéia será explorada no capítulo 6.

acontecida na idade média (cf. ARIÈS, 1978), mas será o lugar de formação dos/as adultos/as do futuro. Nesse sentido, não é apenas o controle dos/as infantis que se torna importante. A família também precisa se reestruturar para melhor educá-los/as. Afinal, não é em qualquer família que esse processo de educação infantil pode acontecer. No caso dos filmes aqui analisados, a família capaz de controlar os/as infantis e de conduzi-los não é aquela que briga, bate ou castiga intensamente seus/suas filhos/as. Esses comportamentos até podem ser utilizados em alguns momentos, mas eles não são a prática comum na instituição familiar apresentada. O que se vê é um controle pautado no amor pelos/as infantis e na explicação do porquê de certos comportamentos não serem considerados adequados. Isso é mais importante do que, por exemplo, uma configuração familiar composta por pai, mãe, filhos/as.

Talvez essa nova configuração dos comportamentos familiares aconteça porque existe um entendimento de que comportamentos disciplinares rígidos não são mais eficientes para controlar os/as infantis. Embora, como argumenta Steinberg (1997, p. 130), os grupos conservadores de direita sustentem que, para controlar a infância e a juventude indisciplinadas, o encarceramento consiste em “nossa única alternativa contra o caos total”, os filmes aqui analisados parecem operar com outras estratégias. Comportamentos violentos como esses não são sequer mencionados. Além disso, comportamentos desestimuladores ou que não considerem a capacidade infantil são mostrados como inadequados no controle da infância. Isso fica evidente, por exemplo, em um trecho de *Procurando Nemo*. Nele, Nemo em seu primeiro dia de aula vai nadar junto com alguns amiguinhos em alto-mar. Seu pai vai ver o que o filho está fazendo e tem a seguinte reação ao perceber que o filho não está junto com o resto da turma:

Cena de *Procurando Nemo*:

Marlín: Nemo, não!

O peixinho estava parado. Ele se vira rapidamente para ver o que está acontecendo.

Nemo: Pai?

Marlín: Você ia nadar em mar aberto.

Nemo: Não, eu não ia.

Marlín: Ainda bem que eu estava aqui. Se eu não estivesse, não sei não...

Os amigos chegam e tentam ajudar Nemo, mas seu pai continua nervoso e diz para o filho:

Marlín: Você sabe que não nada bem.

Nemo: Eu sei nadar muito bem, tá pai – diz o peixinho, também se irritando.

Marlín: Não, não tá não. Você não devia chegar nem perto daqui. É, eu tinha razão. Quer saber: escola, só daqui a um ano ou dois.

O pai arrasta Nemo pela nadadeira.

Marlín: Não tá preparado e só quando estiver é que vai voltar. Você acha que pode fazer essas coisas, mas não pode, Nemo.

Nemo faz cara brava, fecha os olhos e diz, mais baixo:

Nemo: Eu odeio você.

Marlín faz uma cara triste, desapontada.

Esse comportamento do pai de Nemo faz com que o filho o desafie e vá nadar em alto-mar. A travessura do peixinho, por sua vez, faz com que ele seja pego por um mergulhador e levado para um aquário. Fica claro aqui algo que tem sido divulgado em diferentes instâncias: a incapacidade da família em educar os/as infantis na contemporaneidade. Os/as infantis pós-modernos “não precisam da permissão adulta para agir” (STEINBERG, 1997, p. 125). Eles/as agem por conta própria, já que, diferentemente das gerações anteriores, sabem coisas que os/as adultos/as não sabem. Por essa razão, a família e outras instituições que tradicionalmente estiveram envolvidas com o cuidado da infância têm perdido sua autoridade na contemporaneidade, já que elas se baseiam em uma compreensão dos/as infantis como menos capazes, dependentes e incompetentes. Quando Marlín, pai de Nemo, enxerga seu filho dessa forma, o garoto reage mostrando que é capaz. Ainda que esse comportamento seja punido, a infância pós-moderna mostra que, para educá-la, são necessários outros padrões.

Os filmes aqui analisados parecem caminhar em uma corda bamba “para poder conciliar o explosivo conflito entre os interesses da retórica dos ‘valores da família’ e os interesses infantis” (STEINBERG, 1997, p. 130), já que eles não podem negar a necessidade de controlar os/as infantis e, ao mesmo tempo, precisam interagir com a agitada infância pós-moderna. Para tanto, os filmes trazem novas estratégias para o governo deles/as. Assim, em vez de considerá-los/as como incapazes, o amor e o estímulo aparecem como importantes estratégias de conduta da conduta. Quando, já no final de *Procurando Nemo*, uma nova situação de conflito aparece, a tendência de Marlín é de superproteger seu filho e impedir que ele vá ajudar seus amigos. No entanto, o menino diz:

Cena de *Procurando Nemo*:

Nemo: Pai, eu sei o que fazer.

Marlín: Nemo, não!

O pai segura o filho pela nadadeira.

Nemo: A gente tem que falar pros peixes pra nadarem pra baixo juntos.

Marlín: Sai daí agora!

Nemo: Eu sei que vai funcionar.

Marlín: Não. Eu não vou te perder outra vez.

Nemo: Pai, não dá tempo. É o único jeito de salvar a Dory.

Marlín e Nemo se entreolham. O pai fica ofegante, refletindo e Nemo completa:

Nemo: Eu vou conseguir.

Marlín: Tem razão. Eu sei que você vai.

Nemo: Nadadeira da sorte.

Ele e o pai fazem o cumprimento batendo a nadadeira.

A situação é resolvida com a idéia de Nemo. Mostra-se aqui que os/as adultos/as, em vez de lutarem contra as potencialidades infantis, devem dar a elas um fim útil. Os/as infantis da pós-modernidade apresentados nos filmes aqui analisados “conhecem coisas que antes só eram possíveis a adultos” (DORNELLES, 2005, p. 87). Dessa forma, em vez de entrar em conflito com os saberes infantis, os/as adultos/as, para serem capazes de conduzi-los/as, precisam ajudá-los/as a usar suas potencialidades na prática do bem. Isso fica evidente em *Os Incríveis*. Nele, Flecha (que possui como superpoder a velocidade e a agilidade) é, no início do filme, impedido por sua mãe de mostrar seus poderes. Esse impedimento faz com que o menino seja constantemente apresentado como infeliz e entediado. Entretanto, quando, ao longo do filme, Flecha é estimulado a utilizar seus poderes para salvar a si e à sua família, o garoto aprende a se controlar melhor. A família, em vez de proibir e de não estimular o desenvolvimento do filho (como faz a mãe em certo momento do filme, ao dizer para o pai que este não deve estimular o filho a correr cada vez mais velozmente), deve, ao contrário, incitá-lo para que ele utilize seus poderes na prática do bem. Essa prática faz com que o filho, ao final do filme, afirme que “ama essa família”.

Mais uma vez parece haver aqui uma idéia oriunda das ciências *psi*, as quais afirmam que os/as infantis precisam de muito estímulo dos familiares (UBERTI, 2002). Essa influência dos saberes *psi* para a educação da infância na família torna-se evidente em outro trecho de *Os Incríveis*. Helena resolve viajar para encontrar Beto. Violeta e Flecha vão escondidos junto com a mãe. Para não deixar o bebê Zezé sozinho, os dois contratam uma babá. A mãe liga para a babá, que, entre outras coisas, diz:

Trecho de *Os Incríveis*:

Babá: Eu trouxe Mozart para tocar enquanto ele dorme porque os psicólogos dizem que Mozart aguça a inteligência dos bebês. E eu faço de maneira que os bebês não têm que ouvir, porque eles dormem! Eu queria que meus pais tivessem tocado Mozart enquanto eu dormia, porque, na maioria das vezes, eu não escuto o que as pessoas falam.

A referência à psicologia aqui é direta. A babá diz que são esses especialistas que indicam o uso de músicas para aguçar a inteligência e a atenção infantil. Além disso, a babá também fala que, se tivesse havido essa interferência *psi* quando ela era bebê, provavelmente seu comportamento seria outro: ela seria capaz de se concentrar mais, de ouvir os outros. A intervenção que as ciências *psi* podem fazer sobre a subjetividade é apresentada como fundamental para que os/as infantis se comportem da

maneira mais adequada quando adultos/as. Por meio desses saberes se constrói uma subjetividade infantil mais dócil, atenta e capaz de escutar os outros. Além disso, os próprios adultos/as são inseridos/as dentro da lógica de controle exercida por esses saberes. Eles/as também precisam moldar suas condutas conforme os saberes oriundos da psicologia. Os familiares devem amar seus/suas filhos/as, estimulá-los/as a desenvolver suas potencialidades, estar atentos/as a seus comportamentos para que eles estejam de acordo com as verdades desse campo. Dessa forma, quando um pai ou uma mãe age de modo contrário àquilo que é dito pelos saberes *psi*, uma intervenção sobre eles também é feita, como pode ser visto no trecho abaixo:

Trecho de *Procurando Nemo*: *Marlin está brigando com Nemo porque o peixinho tentou nadar em alto-mar. Como estão na aula, o professor e os demais alunos/as observam a cena. O professor Raia, percebendo que o pai está brigando com o filho, se aproxima e diz:*

Raia: Com licença. Será que eu posso ajudar. Eu sou um cientista, senhor. Algum problema?

O professor se apresenta como um cientista, um especialista capaz de auxiliar na resolução do conflito que se instalou ali. Para exercer sua autoridade sobre a infância, ele recorre a uma das grandes verdades de nosso tempo: a ciência. Diferentemente do pai, que se irrita com o filho e ameaça tirá-lo da escola para sempre, o professor demonstra calma e recorre a argumentos científicos para educar a infância. Não se trata, porém, de qualquer ciência. São “as asserções de verdade da psicologia”, que se baseiam numa investigação científica sobre a infância (WALKERDINE, 1998, p. 144), que são convocadas para ensinar as famílias a melhor controlar seus/suas filhos/as.

Se nos perguntarmos, como sugere Foucault (1972), quem pode falar sobre os/as infantis nos filmes aqui analisados, perceberemos que “os ditos” considerados como verdadeiros relacionam-se aos saberes científicos e, sobretudo, psicológicos. Embora sejam vários os/as enunciadore/as, os ditos sobre a infância não se alteram muito. Os/as infantis são significados como estando em um processo importante de desenvolvimento, processo esse que precisa ser conduzido pelos/as adultos/as dentro de alguns parâmetros preestabelecidos. Se não houver uma boa condução da infância nesse momento, eles/as podem se tornar perigosos vilões ou vilãs. Para evitar que isso ocorra, as instituições que comumente estiveram vinculadas ao controle infantil – a família e a escola – precisam se reestruturar de acordo com padrões *psi*, já que a infância pós-moderna não mais se deixa guiar pelas técnicas da “pedagogia do terror” (STEINBERG, 1997). Não é mais suficiente assustar e ameaçar os/as infantis. Agora é preciso estimulá-las/os a se

desenvolverem da forma correta. É necessário amá-los/as e explicar-lhes por que determinados comportamentos não devem ser tomados. Os/as infantis precisam não mais ser domesticados, mas saber se conduzir de determinada forma. Eles/as devem desenvolver sua autonomia, para agir cada vez mais conforme os preceitos estabelecidos pelos/as adultos/as.

Se poderíamos dizer que antes os/as infantis eram controlados/as pelo medo, agora torna-se importante que os/as próprios/as infantis se reconheçam como sujeitos de determinado tipo e passem a regular suas condutas dentro dos padrões estabelecidos. São eles/as que precisam – guiados pelos/as adultos/as – descobrir o que é “melhor” para eles/as para, assim, se conduzirem de certos modos. Para isso, o processo de educação pelo qual passam não mais pode ser rígido, inflexível e autoritário. É preciso que eles/as compreendam o que é melhor, para assim, poderem se autogovernar. As técnicas utilizadas para que os/as infantis – e também os/as adultos/as – aprendam a se autoconhecer e se autogovernar serão analisadas no próximo capítulo.

5 A PRODUÇÃO DA SUBJETIVIDADE HERÓICA

Formar significa, de um lado, dar forma e desenvolver um conjunto de disposições preexistentes. Por outro, levar o homem até a “conformidade” em relação a um modelo ideal do que se é “ser humano” que foi fixado e assegurado de antemão. (LARROSA, 1998, p.14)

Na história da cultura ocidental, uma série de artefatos foram produzidos a fim de garantir que os seres humanos se transformassem em sujeitos de determinado tipo. Larrosa (1998, p. 65) destaca a importância das novelas de formação na “constituição do herói através das experiências de uma viagem, que, ao se voltar sobre si mesmo, conforma sua sensibilidade e seu caráter, sua maneira de ser e de interpretar o mundo”. Nas novelas de formação, um indivíduo se põe em movimento e uma “viagem exterior se enlaça com a viagem interior, com a própria formação da consciência, da sensibilidade e do caráter do viajante” (LARROSA, 1998, p. 65).

Esse processo de transformação por meio de uma viagem é apropriado por um gênero cinematográfico nomeado como *Road Movie* ou filme de estrada. Filmes pertencentes a esse gênero caracterizam-se pelo fato de a história desenrolar-se durante uma viagem. Neles, os personagens “estão em trânsito, em fuga ou na busca de algum objetivo freqüentemente adiado e, ao longo do caminho, vêem-se diante de provas, encontros e conflitos” (LOURO, 2004, p. 12). Além disso, outro aspecto importante dos filmes de estrada é que seus/suas personagens, “ao se deslocarem, também se transformam e essa transformação é, muitas vezes, caracterizada como uma evolução” (LOURO, 2004, p. 12). Os filmes que tomo como objeto de análise têm essa característica, independentemente de serem ou não *Road Movies*: neles os/as personagens principais se modificam ao longo da trama, transformando-se em pessoas diferentes do que eram no início dela.

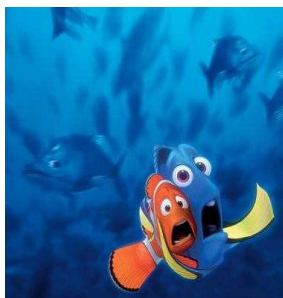
O objetivo deste capítulo é analisar as técnicas utilizadas para a modificação dos/as personagens e mostrar como os filmes investigados ensinam seu público a promover mudanças em si mesmos, baseando-se nos exercícios feitos pelos/as personagens para se modificar. Argumento que os/as personagens principais dos filmes realizam uma viagem interior com o objetivo de construir uma subjetividade heróica. Para conformar sua subjetividade dessa maneira, embora os filmes não prescindam das “técnicas de dominação”, são utilizadas prioritariamente “técnicas de si” (FOUCAULT, 1993). As técnicas de dominação são “as técnicas de poder, que determinam a conduta

dos indivíduos, submetendo-os a certos fins ou à dominação, objetivando o sujeito” (FOUCAULT, s.d., p. 2). Já as “técnicas de si” são aquelas que permitem aos indivíduos exercerem poder sobre si mesmos, a fim de se modificarem (FOUCAULT, 1993). Entre as técnicas de si utilizadas pelos filmes aqui analisados destacam-se a autonarrativa e a confissão. É possível perceber também como a presença de um guia torna-se importante na construção da subjetividade heróica, constituindo-se em um elemento importante para o governo dos outros. Essas diferentes técnicas são acionadas na produção de sujeitos destemidos/as, corajosos/as, amigos/as, parceiros/as, altruístas e confiantes nos outros/as. Tais características são consideradas importantes para a construção da subjetividade heróica.

Tendo em vista o caráter construído da subjetividade, torna-se importante analisar como nossa sociedade vem agindo para construir sujeitos de certo tipo. Afinal, se a experiência de si é uma construção, ela “é também algo que deve ser transmitido e ser aprendido” (LARROSA, 1994, p. 45). Sendo assim, “toda cultura deve transmitir um certo repertório de modos de experiência de si, e todo novo membro de uma cultura deve aprender a ser pessoa em alguma das modalidades incluídas nesse repertório” (LARROSA, 1994, p. 45).

Certamente, os filmes aqui investigados constituem uma das esferas que na atualidade vêm ensinando aos/às espectadores/as como promover a experiência de si, para se tornarem sujeitos de determinado modo. Com o objetivo de construir a subjetividade heróica, esses filmes acionam técnicas diversas, tentando formar nos seus/suas espectadores/as elementos considerados importantes para ser um/a herói/heroína. Ainda que não haja qualquer garantia de que esse efeito será atingido, os filmes utilizam-se de técnicas disciplinares e técnicas de si para afirmar a importância da coragem, da parceria e do auxílio ao outro/a como marcas importantes para narrar e construir a infância contemporânea. São esses aspectos que serão analisados ao longo deste capítulo.

5.1 Enfrentar os medos e ajudar os “mais fracos”: a construção da coragem pelos/as personagens



Ser destemido/a, corajoso/a e audacioso/a constitui-se em marca importante da subjetividade heróica. Seu oposto (o medo, a falta de coragem, a covardia), por sua vez, são negados ou considerados ridículos e dispensáveis. Isso se torna perceptível, por exemplo, em *Procurando Nemo*. Após o acidente que vitimou grande parte de sua família, Marlín se torna um peixe assustado. Teme quase tudo e transfere seu receio para o seu filho, superprotegendo-o. De modo semelhante, a personagem Violeta, de *Os Incríveis*, no início do filme, é uma menina bastante assustada e tímida. Usando parte de seu cabelo para esconder seu rosto, Violeta não tem coragem de se declarar para o menino pelo qual é apaixonada. Ela também não consegue, em função da sua falta de autoconfiança, utilizar plenamente um de seus poderes: a capacidade de lançar campos de força em seu redor que são capazes de protegê-la.

Entretanto, tanto Marlín como Violeta, ao longo do filme, se modificam. Marlín deixa de ser um pai de família amedrontado e se transforma em um herói que enfrenta os sete mares para salvar seu filho. Já Violeta deixa de ser a menina assustada, consegue salvar a si e a toda a sua família no final do filme e também paquerar o menino pelo qual é apaixonada, convidando-o para sair. O que provoca essa mudança interior nos personagens? Que tipo de experiência é oportunizada pelos filmes que permite “modificar as relações do sujeito consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 44) e transformá-lo em outra pessoa? A transformação do sujeito medroso em sujeito corajoso nos filmes aqui analisados é desencadeada por algum fator exterior que altera a ordem preestabelecida no início do filme. Esse fator pode ser a captura do filho, o sumiço do pai, a entrada de uma criança humana no mundo monstro ou um brinquedo que cai na casa de alguém que pode destruí-lo. Parece que os filmes, ao colocarem um elemento exterior como fator importante para a construção da subjetividade heróica, apontam a necessidade de que um controle externo se exerça sobre os/as personagens. Para efetuar esse controle externo, os filmes utilizam tanto fatos não-planejados que se coloquem

diante do/a personagem (como a captura de Nemo ou da família Incrível) como a figura de alguém que guie aquele/a personagem.

No processo de construção da coragem que deve marcar os heróis/heroínas nos filmes aqui analisados, é comum a figura de um/a guia. Em *Os Incríveis*, quem representa esse papel de guia ou condutora da transformação de Violeta é sua mãe, Helena. É ela quem mostra para a filha toda a sua potencialidade e como o medo pode ser fatal para esta. Isso pode ser percebido no trecho a seguir:

Cena de *Os Incríveis*: *Helena, Violeta e Flecha estão em uma caverna, na ilha para a qual Beto foi levado pelo vilão, Síndrome. A mãe se despede do filho e da filha, dizendo que vai procurar pelo pai, abraça ambos e sai correndo. Violeta corre atrás da mãe até fora da caverna.*

Violeta: Mãe, mãe, o que aconteceu no avião... Me desculpe! Eu queria ajudar quando me pediu pra... Me desculpe.

Helena: Psiu!

A mãe se abaixa para falar com ela, levantando a cabeça da filha e afastando seu cabelo.

Helena: Não foi culpa sua. Não foi justo exigir tanto de você de repente. Mas tudo está diferente agora. E dúvida é um luxo que não podemos ter mais, querida. Você tem mais poder do que imagina. Não pense e não se preocupe. Se chegar a hora, vai saber o que fazer. Está no seu sangue.

A câmera foca em Violeta, que, pensativamente, coloca uma máscara e volta para a caverna.

A mãe de Violeta mostra à garota que em seu interior há muita coragem. A menina não pode ter dúvidas a respeito disso, já que ela se encontra numa situação em que sua vida e a de seus familiares corre perigo. Para sobreviver naquele momento, é preciso coragem. O papel do/a guia nesses filmes não é de levar o/a herói/heroína, mas de apresentar para ele/a um caminho, de mostrar para esses/as personagens toda a sua potencialidade. Na construção da subjetividade heróica a figura do/a guia é muito importante. Ele “tem de dar ao discípulo um código universal de conduta para a totalidade da sua vida” (FOUCAULT, 1993, p. 208). É assim que Helena age com Violeta: ela explica para a filha como a garota deve se comportar ao longo de sua vida de heroína. Ela não pode ter medo, não pode recuar diante de situações difíceis. Pelo contrário, precisa enfrentar com coragem os obstáculos que aparecerem.

A relação do mestre com o/a discípulo/a, por sua vez, deve ser de “cuidar cotidianamente dele e de assegurar a sua salvação” (FOUCAULT, 1997, p. 82). Embora a relação que se estabelece com o/a mestre não seja permanente, já que, a partir de determinado momento, o/a herói/heroína deve seguir sozinho seu caminho, o/a mestre deve “falar, explicar, persuadir” (FOUCAULT, 1993, p. 208) seu discípulo. Por isso, nessa técnica, a “verbalização está do lado do mestre e não do lado do discípulo” (FOUCAULT, 1993, p. 208). Diferentemente de outras técnicas de governo nas quais o

sujeito “dobra” sobre si determinadas práticas, falando sobre si e para si mesmo, aqui quem fala não fala sobre si, mas fala sobre e para o outro, apresentando para ele/a aquilo que deve ser feito.

Ao falar assim com a filha, Helena aciona a *técnica do conselho*. Ela diz para a garota aquilo que deve ser feito. Estabelecendo determinado código a ser seguido pela filha, a mãe estrutura o campo de ação da garota e apresenta-lhe o caminho que ela deve seguir para ser uma heroína. Pode-se dizer que o que o/a guia exerce é uma prática que governa aqueles/as que são seus/suas tutelados/as. Além disso, o conselho da mãe provoca na menina uma auto-reflexão – representada pelo modo pensativo com que a filha olha para a mãe enquanto a última se afasta. Essa auto-reflexão mostra que a garota deve não apenas obedecer ao controle externo exercido por sua mãe, como também exercer uma relação consigo mesma de maneira a governar-se. À “técnica de dominação” exercida pela mãe une-se uma “técnica de si”, operada pela própria garota, de modo a construir a subjetividade heróica.

Um outro aspecto importante na relação que se estabelece entre mestre e discípulo refere-se ao “fato de que as formas de governar os outros estão vinculadas não apenas à subjetivação do governado, mas também à subjetivação daqueles que governam a conduta” (ROSE, 2001b, p. 46). Nesse sentido, além de dizer para a filha que caminho deve ser seguido, Helena também trilha esse caminho, na medida em que ela tem uma atitude corajosa ao sair do abrigo da caverna e ir procurar pelo marido no esconderijo de Síndrome. Há, portanto, um duplo efeito da fala de Helena, que funciona aqui como uma guia: ela estrutura o campo de ação da filha (atuando no governo dos outros) e, ao mesmo tempo, governa a si mesma, agindo conforme o código que ela mesma estabelece para si e para os/as outros/as.

Vale destacar também que, no caso de *Os Incríveis*, a coragem é apresentada como um “dom” possuído por alguém. Ela está, como afirma Helena, “no sangue”. Diferentemente de *Procurando Nemo*, filme no qual o herói não possui qualquer superpoder, aqui parece que se marca a presença do herói/heroína como alguém que tem habilidades especiais. Nesse caso, a identificação dos/as espectadores/as se dá porque eles/as “gostariam de possuir todas as qualidades de seus heróis” (LOPES, 2005, p. 199). Essa idéia é apropriada pelo filme, já que aquilo que Síndrome – o vilão dessa história – pretende vender para as pessoas é exatamente a capacidade de terem superpoderes. Ou seja, a própria narrativa reconhece que as pessoas, de modo geral, desejam ter algo que as torne especial e as destaque das demais. Entretanto, essa

habilidade não é algo que pode ser vendido. Pelo contrário, ela é algo que já se possui, mas que só pode ser liberado após um processo de modificação.

A coragem que deve caracterizar os heróis/heroínas, entretanto, não deve ser entendida como a simples capacidade de usar a força física. A coragem aqui também não é a possibilidade de usar seus poderes de qualquer forma. Ela está envolvida com a idéia de ajudar os/as mais fracos/as. Assim, ser corajoso/a significa, nesses filmes, valorizar a vida, sobretudo aquela mais frágil. Isso fica evidente em determinado momento de *Os Incríveis*:

Cena de *Os Incríveis*: *Síndrome, o vilão do filme, confronta o Senhor Incrível após destruir o avião em que estava a família do herói. O vilão se vira e o Senhor Incrível se esforça para pegá-lo. Ele não consegue, mas pega a auxiliar do vilão, Mirage. Após um confronto, no qual Síndrome incita o Senhor Incrível a ferir sua auxiliar, o que este acaba não fazendo. Depois disso, Síndrome e Mirage têm o seguinte diálogo:*

Mirage: Ele não é um homem fraco.

Síndrome: O quê?

Mirage: Valorizar a vida não é fraqueza.

Síndrome: Ah, olha aqui, se você está falando do que aconteceu na câmara de confinamento, eu tinha tudo sob controle.

Mirage: E desprezá-la não é força.

Síndrome: Olha, eu blefei, minha querida, só isso. Eu sabia que ele não ia ter coragem...

Mirage: Quando quiser apostas, aposte a sua vida.

Mirage sai da sala, brava, deixando Síndrome sem entender.

Nessa cena, fica explícito que tipo de coragem os filmes valorizam. Opondo-se à coragem valorizada por Síndrome (que estaria vinculada a ferir o/a outro/a, para atingir seus objetivos), a coragem que os filmes procuram tornar um valor a ser seguido pelos/as espectadores/as serve não para ferir, mas para salvar os/as outros/as. Dessa forma, mesmo que o desejo do Senhor Incrível no confronto acima descrito seja de ferir aquele/a que destruíram o avião no qual sua família viajava, ele deve conter-se, controlar-se para permanecer sendo um herói. O Senhor Incrível, para permanecer sendo alguém que valoriza a vida, precisa exercer controle sobre seus atos a fim de governar-se. A técnica acionada aqui é a do autocontrole. Ele precisa “dominar a própria vontade a serviço do caráter, por meio da inculcação de hábitos e rituais de autonegação, prudência e ponderação” (ROSE, 2001b, p. 42). O Senhor Incrível precisa refletir sobre a situação em que se encontra para agir de acordo com o código moral que deve reger a vida de um/a herói/heroína.

O filme utiliza a seguinte técnica visual: a cada momento o filme focaliza ora os olhos do Senhor Incrível, ora os olhos de Síndrome. A cena mostra claramente a oposição entre o que se poderia pensar serem dois modelos de coragem: de um lado,

temos um homem segurando uma frágil mulher⁴¹ e, de outro, temos outro personagem que friamente incita o primeiro a matar a mulher. Nesse momento, procura-se mostrar qual é o tipo de coragem valorizada e considerada como ideal pelo filme. A coragem considerada como heróica está vinculada ao cuidado com a vida do/a outro/a, à valorização do/a outro/a como alguém importante. Nesse processo, o herói, além de ser alguém capaz de controlar-se, é alguém que zela pelo outro, que se constitui em um protetor dos/as mais fracos/as. Além disso, o/a herói/heroína é também alguém que constrói laços de amizade e companheirismo com os/as outros/as.

5.2 “Amigo seu é coisa séria”: amizade e altruísmo na constituição da subjetividade heróica



O trecho da música que dá título a esse tópico faz parte da canção que abre o filme *Toy Story*. Esse filme, segundo a sinopse que consta na capa do DVD, narra as aventuras de Woody e Buzz, um caubói e um astronauta, que, após caírem na casa de um garoto que destrói brinquedos, “terão que trabalhar juntos para escapar dessa ameaça e, no meio do caminho, acabam percebendo que são verdadeiros amigos”⁴². Ser herói/heroína nos filmes aqui analisados consiste em reconhecer o valor dos/as amigos/as. Além disso, é preciso trocar o egoísmo e o ciúme pelo altruísmo e pela confiança no/a outro/a. Os quatro filmes aqui analisados trabalham questões relacionadas à importância da amizade. Além do já citado *Toy Story*, podemos perceber a discussão sobre amizade em *Monstros S.A.*, *Procurando Nemo* e *Os Incríveis*. No primeiro deles, Mike e Sulley são apresentados como tão unidos que a música tema de ambos chama-se “Eu nada seria se não fosse você”. Em *Os Incríveis*, é ressaltada a importância da amizade dentro da própria família, já que sem ela os laços familiares ficam mais frágeis. Já em *Procurando Nemo*, Marlín e Dory constroem uma relação de

⁴¹ A fragilidade feminina, em oposição à força masculina, será discutida no sexto capítulo.

⁴² Contracapa do DVD de *Toy Story*, edição comemorativa dos dez anos de lançamento do filme.

amizade enquanto procuram por Nemo. Do mesmo modo, dentro do aquário para o qual foi levado, Nemo constrói laços de amizade com os/as outros/as moradores/as. Portanto, é possível perceber, em todos os filmes, que a amizade é destacada como uma marca importante da subjetividade heróica.

Entretanto, nem todos/as os/as personagens iniciam a trama como amigos/as. Muitos/as deles/as precisam provocar uma transformação de si para tornarem-se companheiros/as uns dos outros. Em *Toy Story*, por exemplo, Woody e Buzz só se tornam companheiros após um longo processo, no qual eles vão aprender a importância do trabalho em equipe. Quando estão aprisionados na casa de Sid – o destruidor de brinquedos –, o astronauta fica desanimado ao perceber que dificilmente conseguirão retornar para casa. Woody, preso debaixo de uma caixa de brinquedos, ao perceber a tristeza de Buzz, tem o seguinte diálogo com ele:

Cena de *Toy Story*:

Woody: Naquela casa tem um garoto que acha que você é o maior. E não é porque você é um patrulheiro do espaço. É porque você é um brinquedo. Um brinquedo dele.

Buzz: Por que acha que o Andy ia me querer?

Woody: Por que o Andy ia te querer? Olha só pra você! Você é o Buzz Lightyear. Qualquer brinquedo daria as suas partes móveis para ser você. Você tem asas! Você brilha no escuro! Você fala! Seu capacete faz aquele movimento incrível. Você é um brinquedo legal! Pra dizer a verdade, legal até demais. – *Woody muda o tom de voz, que passa a ser mais melancólico* – Quer dizer, que chance tem um brinquedo como eu contra um boneco com movimento como você? O máximo que eu faço é – *Woody puxa sua corda e o dispositivo diz*: “tem uma cobra na minha bota”. – Por que o Andy ia querer brincar comigo, se tem você? Sou eu que devo ser amarrado a esse foguete.

Woody senta-se de costas na caixa. Buzz olha para o seu pé no qual está escrito o nome de Andy. Ele muda sua expressão. Enquanto isso, Woody continua:

Woody: Escuta, Buzz. Me esquece. Tem que sair daqui enquanto pode.

O caubói se vira para onde estava Buzz. Vê que o boneco não está mais lá. Ouvimos um barulho de algo sendo arrastado. Buzz está tirando a caixa de ferramentas de cima da caixa onde Woody está.

Buzz: O que você está fazendo? Eu pensei que...

Woody: Vamos, xerife. Tem um garoto naquela casa que precisa de nós. Eu vou tirar você daí.

O ciúme inicial que Woody sente de Buzz é transformado em uma grande amizade quando o brinquedo reconhece que esse sentimento não combina com um herói, já que um herói não sente ciúmes. Para reconhecer isso, no entanto, Woody precisa realizar um exercício sobre si mesmo, com o objetivo de se “transformar, modificar-se em seu ser singular e fazer de sua vida uma obra que seja portadora de certos valores estéticos e responda a certos critérios de existência” (FOUCAULT, 2006b, p. 15). Ele precisa narrar-se, contar a si mesmo e a Buzz a sua história para, a partir daí, construir sua subjetividade de outra forma. Nesse processo de narração, o caubói “oferece seu próprio ser quando se observa, quando faz determinadas coisas

consigo mesmo” (LARROSA, 1994, p. 43), ou seja, ele opera sobre si mesmo um processo no qual identifica os problemas que seus ciúmes causaram tanto para ele, como para Buzz e, a partir dessa descoberta, ele se modifica.

As narrativas, como conceitua Rose (2001a, p. 151), são “as histórias que contamos uns aos outros e a nós próprios” com implicações importantes nos processos de subjetivação. Elas são um tipo de discurso em que se “representa uma sucessão temporal de ações apresentadas como conectadas – de alguma forma – entre si, com determinados personagens ou protagonistas, em que haja uma transformação entre uma situação inicial e final” (SILVEIRA, 2005, p. 198). Quando alguém narra algo, ele/a está exteriorizando “o rastro que aquilo que viu deixou em sua memória” (LARROSA, 1994, p. 68). Um/a narrador/a reorganiza temporalmente uma série de fatos, relatando aquilo que ficou gravado em sua memória a respeito de algo que aconteceu, de alguma coisa que foi sentida ou de algum evento passado. Produzir narrativas, como sugere Silveira (2005, p. 202), é um “instrumento sutil de persuasão”, utilizado em diferentes discursos pedagógicos com o objetivo de produzir subjetividades específicas. Diferentes autores/as têm mostrado o funcionamento das narrativas em diferentes artefatos e seus efeitos na produção e na divulgação de determinadas práticas e/ou subjetividades. A utilização dessas técnicas é perceptível, por exemplo, na educação escolar e na construção de um sentido de família (cf. SILVEIRA, 2005), em aulas de educação de jovens e adultos/as (cf. LARROSA, 1994), no processo de construção da subjetividade docente amorosa pela mídia educativa brasileira (cf. PARAÍSO, 2007), no discurso sobre a juventude divulgado em diferentes artefatos midiáticos (cf. FISCHER, 1996).

As narrativas sobre si mesmo, por sua vez, “se conectam fortemente com a idéia de exemplaridade, idéia forte que nos subjetiva” (SILVEIRA, 2005, p. 202). Quando um indivíduo narra a si mesmo, quando conta sua história para si e para os outros, acaba construindo um modelo que, caso esteja de acordo com o código moral que sustenta determinado discurso, deve ser seguido pelos/as outros/as. No caso do trecho anteriormente transcrito, é possível perceber como a narrativa que Woody faz sobre sua vida e sua relação com o astronauta e com Andy inspira Buzz a tomar determinada atitude.

A partir da narração feita pelo caubói, o outro brinquedo conduz sua conduta de determinada forma. Dessa maneira, a narrativa funciona nos filmes infantis investigados como uma importante técnica para o governo, já que, com base no exemplo dado, é possível “estruturar o eventual campo de ação dos outros” (FOUCAULT, 1995, p. 244).

A autonarrativa feita por Woody pode ser entendida como “um implemento lingüístico construído pelas pessoas em relações para sustentar, reforçar ou impedir uma diversidade de ações” (ROSE, 2001a, p. 153). Assim, se antes de ouvir a narrativa do caubói o outro brinquedo estava apático e provavelmente permaneceria naquela situação, sendo destruído por Sid, após ouvir a história contada por Woody ele se anima e passa a pensar em um jeito de fugir daquele lugar. Pode-se dizer que o exercício que o caubói faz sobre si mesmo estrutura o campo de ação de Buzz de maneira que a apatia sentida por ele dê lugar à coragem e ao ânimo que devem constituir a subjetividade heróica.

Articulada à autonarração, a confissão constitui-se em outra técnica utilizada pelos filmes para construir as subjetividades heróicas. Confessar-se significa “declarar em alto e bom som e de maneira inteligível a verdade acerca de si próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 203). Se, no *processo de narração*, o indivíduo reorganiza fatos acontecidos de acordo com o que viu ou com o que sentiu, na *confissão* ele/a conta a verdade sobre si mesmo. Ele narra aquilo que, de fato, ele é. Em determinado momento de *Os Incríveis*, vemos uma confissão do Senhor Incrível em que o herói fala sobre a importância de se confiar no outro, de não esconder nada dele, sobretudo se esse/a for de sua família. Fala também de como um herói não pode ser egoísta, preocupando-se somente consigo mesmo.

Cena de *Os Incríveis*: *O senhor Incrível, a Mulher Elástica, Flecha e Violeta estão presos na sala de confinamento do esconderijo de Síndrome quando o Senhor Incrível começa a dizer:*

Senhor Incrível: Me desculpem . A culpa é minha. Eu fui um péssimo pai. Sem ver, arrisquei tudo o que eu tinha, obcecado por não me desvalorizar, acabei desvalorizando vocês.

Violeta consegue, usando seu campo de força, soltar-se das algemas, mas nem seu pai nem sua mãe percebem. Flecha, ao ver o que a irmã fez, diz:

Flecha: Ân, pai... Ô pai...

Helena: Psiu! Não interrompe!

Senhor Incrível: Tão preso ao passado que eu... Vocês são a minha maior aventura e eu quase perdi vocês. Eu juro, eu vou tirar a gente dessa.

Violeta: É. Acho que o papai evoluiu bastante hoje! Mas eu também acho que já tá na hora de a gente sair daqui.

Ao encontrar-se em uma situação de perigo ao lado de sua família, o Senhor Incrível confessa seus erros. Ele admite que foi o fato de não ter confiado nos outros membros de sua família, de não ter tido com eles uma relação verdadeira, que fez com que estivessem naquela situação. Caso o herói tivesse agido de outra maneira, sua família não se encontraria em perigo. Entretanto, após confessar-se, o herói tem a oportunidade de se redimir. Sua filha consegue soltá-los (mostrando mais uma vez que

os/as infantis pós-modernos resolvem coisas que os/as adultos/as não conseguem resolver) sem, no entanto, deixar de mostrar como o processo de confissão foi importante para que seu pai aprendesse qual a maneira correta de se comportar. A confissão é fundamental para que ele possa ter uma nova oportunidade, já que “cada um, [...] precisa de saber tão exatamente quanto possível quem é e também, o que é bastante diferente, que precisa de dizê-lo tão explicitamente quanto possível a qualquer um” (FOUCAULT, 1993, p. 204)

No processo de confissão, o Senhor Incrível é “atado à lei e se reconhece a si mesmo em relação à lei” (LARROSA, 1994, p. 79). O personagem percebe que seu comportamento (ao esconder algo de sua família, ao não compartilhar com eles/as informações de sua vida, ao não confiar em seus familiares) não está de acordo com as regras que devem conduzir a vida de um herói. É diante de sua própria família que ele confessa seus erros. A confissão, diferentemente do exame de consciência ou da narrativa, precisa da “presença, pelo menos virtual, de um parceiro, que não é simplesmente um interlocutor, mas a instância que requer a confissão, impõe-na, avalia-a e intervém para julgar, punir, perdoar” (FOUCAULT, 2006a, p. 71). No caso da cena descrita, os responsáveis por julgar o comportamento do Senhor Incrível são aqueles/as que foram prejudicados pela atitude do herói, ou seja, sua própria família.

A confissão está diretamente relacionada ao julgamento. Após narrar seu comportamento para outro/a, aquele/a que confessa precisa avaliar o que fez e para isso é necessário, como sugere Larrosa (1994, p. 74), “um critério ou um padrão que lhe permita avaliar o que vê”. Julgar-se supõe que se dispõe de um código de leis em função das quais se julga. Supõe que a pessoa “possa converter-se em um caso para si própria” (LARROSA, 1994, p. 74), que possa avaliar-se conforme critérios preestabelecidos. Nesse sentido, a confissão está diretamente vinculada às relações de poder, já que o critério é estabelecido de acordo com alguma norma fixada em função das relações de poder existentes. Na confissão do Senhor Incrível, a norma refere-se à negação do egoísmo. O herói reconhece que todo o problema foi causado porque ele estava preocupado apenas consigo mesmo. Nesse sentido, é possível reconhecer que o altruísmo e a preocupação com o outro em detrimento de si mesmo são marcas importantes na constituição da subjetividade heróica. Para ser um/a herói/heroína, é preciso negar o egoísmo e preocupar-se também com o outro.

Um terceiro aspecto é importante na análise da confissão. Ela é “um ritual onde a enunciação em si, independentemente de suas conseqüências externas, produz em

quem a articula modificações intrínsecas” (FOUCAULT, 2006a, p. 71). Por ser uma técnica de si, a confissão pressupõe que o sujeito se modifique. Para modificar-se, ele precisa contar ao outro sua história, produzindo um sujeito e, ao mesmo tempo, negar esse sujeito que é produzido. A confissão está ligada à produção de verdades sobre si mesmo. Entretanto, essa verdade produzida implica uma “recusa do eu, o romper consigo próprio” (FOUCAULT, 1993, p. 215). No processo de confissão, o sujeito cria um eu duplicado que precisa ser negado a fim de que se construa a subjetividade heróica. Dessa forma, pode-se dizer que “o duplo que essa pessoa constrói quando se olha, se diz, se narra ou se julga está implicado naquilo que a pessoa pode e deve fazer consigo mesma” (LARROSA, 1994, p. 82).

O “duplo” produzido é a matéria sobre a qual o indivíduo deve agir para modificar-se. No caso do Senhor Incrível ele produz um “eu duplicado” ao reconhecer-se como “um péssimo pai” e como um sujeito egoísta. Após produzir essa verdade sobre si mesmo, ele precisa negá-la, a fim de voltar a ser o herói que era. Pode-se dizer que para ter a subjetividade moldada conforme as normas de conduta de um herói/heroína ou “para ser o eu que a *gente é*, a *gente* não deve ser o eu que *a gente não é* – não aquela alma desprezada, rejeitada ou abjeta” (ROSE, 2001a, p. 187, grifos no original). Isso significa que, para ser um herói, o Senhor Incrível precisa produzir um duplo que não age conforme as regras da normalidade para, em seguida, negar esse duplo, moldando sua subjetividade de outra forma. Em todo processo de produção de subjetividade há, portanto, inclusões e exclusões que estão presentes “no estabelecimento de uma normalidade” (POPKEWITZ, 2006, p. 273). O Senhor Incrível inclui a subjetividade heróica, considerando-a como a norma a ser seguida e, ao mesmo tempo, exclui a subjetividade egoísta, apresentando-a como desviante.

Desde o Cristianismo, como aponta Foucault (1993; 2006a), há uma crescente incitação à confissão na sociedade ocidental. Ela é considerada “uma das técnicas mais altamente valorizadas para produzir a verdade” (FOUCAULT, 2006a, p. 67), de tal forma que esse autor afirma que “nos tornamos uma sociedade singularmente confessanda” (FOUCAULT, 2006a, p. 67). A confissão como algo importante em nossa sociedade é incluída em um dos filmes aqui analisados. Em *Procurando Nemo*, há um grupo de auto-ajuda para tubarões que desejam parar de comer peixes. Nesse grupo, é possível perceber como a confissão, aliada a outras técnicas de si, tem sido fundamental na construção de subjetividades de certo tipo:

Cena de *Procurando Nemo*: *Marlín e Dory estão a caminho da Austrália para resgatar Nemo quando conhecem o tubarão Bruce. Ao se aproximar, os dois peixes se assustam, mas Bruce explica que faz parte de um grupo que tem como objetivo ajudar tubarões a pararem de comer peixes. Esse grupo segue uma seqüência de passos e o passo referente à reunião será levar um amigo peixe. Bruce leva Marlín e Dory até a reunião, na qual estão presentes outros dois tubarões. Após falarem seu lema (“Peixes são amigos, não comida!”), Bruce, que conduz a reunião, diz:*

Bruce: Eu começo os testemunhos. Oi, meu nome é Bruce.

Tubarões: Oi Bruce!

Bruce: E eu tô sem comer peixe há três semanas, palavra de honra ou podem fazer de mim sopa de barbatana.

Tubarão 1: Você é inspiração pra gente.

Tubarão 2: Pode crer.

Bruce: Então tá. Quem mais?

Ao trazer para a trama a associação dos tubarões que, do mesmo modo que diferentes grupos existentes na nossa sociedade⁴³, pretende ajudar aqueles/as que têm determinada postura, considerada como um “vício”, a largar esse mal, o filme possibilita, por um lado, a sátira a uma situação recorrente no mundo contemporâneo. Parece criticar essa constante incitação a falar a seu respeito, a modificar-se, a expressar-se para o outro com vistas a modificar algo dentro de si. Utilizando a ironia para apresentar a situação do grupo de tubarões, os filmes possibilitam que vejamos como nossa sociedade parece necessitar controlar cada vez mais aqueles/as que estariam fora de determinada norma.

Por outro lado, técnicas comumente adotadas por esses grupos (como a autonarrativa, a auto-exposição, a confissão, seguir um certo número de passos) são utilizadas nos filmes em questão para subjetivar seus/suas personagens e, dessa forma, ensinar aos/às espectadores/as como se portar diante dos fatos. O estímulo crescente à confissão e a outros mecanismos para a produção da verdade a respeito de si mesmo está presente nos filmes e é apresentado como algo fundamental para a construção da subjetividade heróica. Essa presença talvez se deva ao fato de que, “para o governo das pessoas nas nossas sociedades, todos tinham não só que obedecer, mas também que produzir a verdade acerca de si próprios” (FOUCAULT, 1993, p. 208), para governar-se é preciso conhecer-se. Daí a necessidade cada vez maior da confissão, da auto-exposição e da narração de si mesmo. Nesse sentido, ainda que o filme satirize essas práticas recorrentes em nossa sociedade – ao expor o quanto elas podem ser absurdas, como no caso de produção de um tubarão que não come peixes – ele não pode abrir mão

⁴³ Em nossa sociedade, há inúmeras instituições que se utilizam da prática da confissão. Além da Igreja, essas práticas são utilizadas também nos consultórios de terapia, nos grupos de auto-ajuda (como Alcoólicos Anônimos, Narcóticos Anônimos, Mulheres que Amam Demais Anônimas, etc.), em programas televisivos, na escola, etc.

delas exatamente por constituir-se em uma importante esfera de governo na contemporaneidade.

5.3 Confiança e parceria: o herói e a heroína não trabalham sozinhos/as



Um/a verdadeiro/a herói/heroína não trabalha sozinho/a nas narrativas aqui analisadas. Ele/a sabe da importância do/a outro/a e, por isso, aprende a trabalhar em equipe. Para isso, no entanto, o herói e a heroína precisam aprender a confiar em seus/suas parceiros/as. Alguns/algumas personagens parecem não reconhecer esse aspecto da subjetividade heróica e acabam não confiando naqueles/as que são seus/suas companheiros/as na viagem rumo à construção da subjetividade heróica. Esse é o caso de Marlín, que não confia em uma informação dada por Dory:

Cena de Procurando Nemo: *Em determinado momento da trama, Dory e Marlín recebem informações de um grupo de peixes. Entretanto, somente Dory ouve o final da informação, quando os peixes dizem que, ao chegarem a uma fenda, devem nadar por dentro dela e não por cima. Em função de seu problema de memória, Dory se esquece dessa informação, embora intua que devem ir por dentro da fenda. A peixe apresenta seus argumentos para nadarem por dentro da fenda, mas Marlín tem certeza de que devem nadar por cima. Em certo momento da discussão, a peixe diz:*

Dory: Anda, confia.

Marlín: Confiar em você?

Dory: É. Confiar. É o que fazem os amigos.

Marlín olha para ela com uma cara fechada e em seguida sorri, apontando e dizendo:

Marlín: Olha, tem um brilho lá.

Dory: Onde?

Marlín: Ah, é só nadar por cima da fenda. Vamos atrás.

Dory: Tá bem.

Dory nada junto com Marlín para a fenda, esquecendo-se das instruções dadas pelos outros peixes.

A peixe lembra Marlín de que a confiança é a base para a construção de um relacionamento de amizade. O peixe ignora isso e também não leva em consideração as informações dadas por Dory. Em função disso, ele e ela acabam indo parar em uma floresta de águas-vivas, na qual ambos quase morrem. Ignorar os conselhos de um/a amigo/a, não confiando nele/a, não é o comportamento esperado de um/a herói/heroína.

Por essa razão, os filmes parecem punir aqueles/as que não se comportam da forma adequada. A princípio, a não-confiança no outro parece estar ligada ao individualismo que caracteriza grande parte dos/as heróis/heroínas hollywoodianos (LOPES, 2005). Esses heróis/heroínas podem, no máximo, ter um/a ajudante, mas não têm parceiros com os quais dividem suas histórias. Eles/as são guerreiros/as que lutam pela justiça individualmente. Esse não parece ser, no entanto, o sentido de heroísmo divulgado nos filmes aqui analisados. Neles, os/as heróis/heroínas precisam aprender a lidar com o/a outro/a. Assim, em *Procurando Nemo*, vemos os esforços do peixinho dentro do aquário ao lado de seus/suas companheiros/as para que todos/as escapem dali e possam voltar para o mar. Vemos também como, em *Os Incríveis*, toda a família é envolvida na luta contra Síndrome para que consigam salvar a cidade. Em *Monstros S.A.*, por sua vez, percebemos como é a parceria entre Mike e Suelley que faz com que Boo seja salva. Os filmes aqui analisados parecem negar o individualismo, mostrando como a parceria e a confiança no/a outro/a são elementos fundamentais para a subjetividade heróica. Reconhecer e confiar no/a outro/a parece ser em, *Procurando Nemo*, a prova final pela qual Marlín passa para se saber se, de fato, tornou-se um herói:

Cena de *Procurando Nemo*: *Marlín e Dory estão no meio do Oceano, sem ninguém por perto, quando um peixe aparece, bem distante. Dory resolve pedir informação para ele, mas Marlín acha melhor não se arriscarem. Acontece então o seguinte diálogo:*

Dory: Quer sair daqui, não quer?

Marlín: Claro que quero.

Dory: E como é que a gente vai fazer isso se não tentar e ser otimista.

Marlín: Mas, Dory, você não tá entendendo bem.

Dory: Vamos, confia em mim nessa.

O peixe olha para a queimadura em Dory e diz:

Marlín: Tá bem.

Nessa cena, Marlín dá provas de que já aprendeu a confiar em sua amiga Dory. Ele confia que a peixe tem capacidade de tomar a decisão mais correta. É interessante notar que, na cena, Dory não diz nada, além de repetir o pedido de confiança. Para que Marlín reconheça a importância de Dory, não é necessário um controle externo. Basta que ele olhe para a cicatriz resultante do acidente envolvendo as águas-vivas (e descrito anteriormente) para saber como se conduzir diante daquela situação. Marlín tem sua conduta controlada por meio de “uma relação de poder independentemente daquele que o exerce” (FOUCAULT, 1999, p. 166). Percebe-se aqui que a norma adequada para a conduta heróica já foi interiorizada pelo peixe. Ele é capaz de se autocontrolar, de governar a si mesmo. Ainda que deseja manter o filho próximo de si, o peixe, por meio

desse processo de autogoverno, produz um novo “eu”, um “eu” que confia no/a outro/a. Para Foucault, o autogoverno “está claramente relacionado com o tema da ‘subjetividade’” (LARROSA, 1994, p. 53). Afinal, não é somente por meio das punições (como a que acontece quando, na primeira cena descrita, Marlín deixa de confiar em Dory) e das técnicas disciplinares que o sujeito se constitui. É necessário também que ele faça coisas consigo mesmo (técnicas de si que levam ao autogoverno) para se construir como um sujeito de determinado tipo.

Além de aprender a confiar em Dory, ao final do filme Marlín, também dá provas de que aprendeu a confiar em seu filho, Nemo. Se, no início do filme, ele era superprotetor, ao final Marlín precisa deixar que o filho se arrisque a fim de salvar Dory e vários outros peixes. Mais uma vez, a confiança que se tem no outro, ao lado da coragem, aparece como marca importante da subjetividade heróica.

Vale destacar ainda que grande parte da não-confiança que o pai tinha no filho devia-se ao fato de que o menino tinha uma das barbatanas menores do que a outra. Entretanto, após construir sua subjetividade heróica, Marlín não mais superprotege o filho por causa de sua deficiência. O filme parece inserir em sua narrativa elementos de discursos recorrentes a respeito da necessidade da inclusão daqueles/as que são nomeados como deficientes. Assim, é possível perceber, em alguns momentos do filme, que ter alguma deficiência não pode ser um problema para a realização das tarefas. Isso pode ser notado, por exemplo, no seguinte trecho:

Cena de *Procurando Nemo*: *Nemo está nadando pelo aquário quando é sugado pelo tubo do filtro. O peixinho começa a gritar por socorro. Os peixes do aquário correm para ajudá-lo, mas ouvimos Gil, o peixe que é um líder no aquário, dizer:*

Gil: Ninguém mexe nele. Ninguém mexe nele.

Nemo: Dá pra me ajudar?

Gil: Não. Você se enfiou aí, pode muito bem sair.

A estrela-do-mar Déb chama por Gil, tentando persuadi-lo a ajudar Nemo, mas ele prossegue:

Gil: Eu quero ver ele sair daqui – e, se dirigindo a Nemo, diz – Agora, sacode a cauda e as nadadeiras.

Nemo: Não dá. Uma das minhas nadadeiras não é boa.

Gil: Não é problema para mim.

O peixe se vira, deixando ver que uma de suas nadadeiras, assim como a de Nemo, também é cortada.

O que uma cena como essa ensina aos/às espectadores/as? Em um primeiro momento, pode-se dizer que ali se ensina que uma deficiência não pode ser utilizada como desculpa para não se conseguir algo. Gil, ao apresentar-se como um modelo a ser seguido por Nemo, dá provas de que, apesar de também não possuir seu corpo igual ao dos demais peixes, não deixa de fazer suas tarefas, já que para ele aquela deficiência

“nunca foi um problema”. O filme ensina que a deficiência física não é impedimento para a realização das atividades. Dessa forma, ele mostra tanto como os/as deficientes devem se comportar (sem deixar que a deficiência seja motivo para não realizarem suas atividades), como também de que forma os/as não-deficientes devem agir com eles/as (estimulando suas potencialidades e não os/as subestimando). É preciso estimular os/as deficientes e, sobretudo, é preciso confiar neles/as, confiar em suas capacidades, já que o fato de ter uma barbatana menor não significa incapacidade para fazer nada. Parece haver aqui uma negação da exclusão à qual foram submetidos/as os/as deficientes ao longo dos últimos séculos e uma incitação à inclusão, que vem sendo reivindicada em diferentes contextos sociais, incluindo o educacional, por diferentes grupos sociais (cf. VEIGA-NETO, 2001).

Confiar nos/as outros/as, independentemente de sua condição física, passa a ser, então, uma marca fundamental da subjetividade heróica. Porém, não basta confiar. É necessário também nunca abandonar um/a verdadeiro/a amigo/a, ainda que não se concorde com as idéias dele/a. Isso fica perceptível em *Monstros S.A.*. Nesse filme, Mike e Suelley são amigos desde o início: trabalham no mesmo local, vão para a empresa juntos e também vivem na mesma casa. Com a entrada de Boo no mundo monstro, porém, os dois amigos acabam tendo desentendimentos, já que Mike acredita que a menina deva ser abandonada e Suelley considera que eles devem levá-la de volta até o mundo humano. Quando os vilões do filme descobrem que os amigos estão escondendo Boo, eles são banidos do mundo monstro. Nesse momento, os dois acabam se desentendendo, já que Suelley quer tentar voltar para o mundo monstro a fim de resgatar Boo. Já exilados, os dois têm o seguinte diálogo:

Cena de *Monstros S.A.*:

Suelley: Temos que achar a Boo.

Mike atira um sorvete em Suelley.

Mike: Boo? E a gente? Desde que essa criança apareceu você ignorou tudo o que eu disse e olha onde a gente veio parar. A gente tava pra quebrar aquele recorde. Suelley. A gente ia conseguir.

Suelley: Nada mais importa agora.

Mike: Nada mais importa agora? Peraí? Nada mais importa? Tá, legal! Agora a verdade vem à tona, não é. Suelley, e tudo pelo que a gente trabalhou na vida. Nada mais importa? E a Célia? Eu nunca mais vou vê-la outra vez. Isso não importa?

Suelley não responde. Sai empurrando seu carrinho para ir até um vilarejo próximo de onde estão.

Mike: Sem falar de mim. Sou seu chapa, seu melhor amigo. Isso não importa?

Suelley: Me desculpe, Mike. Desculpe por estarmos aqui. Eu não queria que acontecesse. Mas Boo está em perigo. Acho que tem um jeito de salvá-la. Se nós formos...

Mike: Nós? Nós? Não existe nós dessa vez, chapa. Se quer ir lá pra fora e congelar até morrer pode ficar a vontade, porque você vai sozinho.

Nesse trecho, é possível perceber o embate entre duas características importantes na subjetividade heróica: o auxílio ao mais fraco e a amizade. Entre esses dois, Suelley escolhe agir auxiliando Boo, já que a garota está com mais problemas do que Mike. Este, por sua vez, não compreende a atitude do amigo e decide não ajudá-lo em seus propósitos. Aqui o filme parece ensinar que um verdadeiro herói é capaz até mesmo de abandonar seu melhor amigo para ajudar aqueles/as mais necessitados/as. A ajuda ao outro/a aparece como fundamental para a subjetividade heróica. Isso parece ser percebido por Mike, que retorna ao mundo monstro para ajudar seu amigo que está em perigo. O monstro se arrepende e expressa isso da seguinte forma:

Cena de Monstros S.A.:

Mike: Olha, não é que eu não ligue pra criança.[...] Eu estava com raiva. Só isso. Precisava de um tempo para pensar. Mas não devia ter me deixado lá.[...] Nós dois somos uma equipe. Nada é mais importante do que a nossa amizade! Desculpe não ter te ajudado, mas eu tô aqui agora.

Mike se arrepende do comportamento que teve. Para isso, ele “abre seu coração”, utilizando a confissão. É possível perceber também como a emoção é acionada como técnica importante para se moldar a subjetividade de determinada forma. Esse recurso é comumente utilizado pela mídia, como mostra Paraíso (2007). Analisando como o discurso da mídia educativa atua na construção de subjetividades docentes, a autora mostra como “estar de coração aberto; emocionar-se; acolher a todos; encher-se de amor pelo outro; procurar seus melhores sentimentos; agir com o coração” (p. 177) têm sido práticas demandadas para a construção de subjetividades na contemporaneidade. Parece que, no filme aqui analisado, esses sentimentos também são importantes para se construir uma subjetividade heróica. O herói/heroína deixa seus sentimentos falarem, abre seu coração para mostrar como se arrepende por ter deixado um/a amigo/a na mão. Mostra, dessa forma, que ele/a não pode jamais abandonar um companheiro/a. É preciso formar equipes para ser herói/heroína. É preciso também mostrar seus sentimentos, construir verdades sobre si mesmo por meio da confissão, negando seus eus e construindo novas subjetividades que estejam de acordo com as regras que fazem de alguém um herói ou uma heroína.

5.4 Subjetividade infantil contemporânea e subjetividade heróica

Apresentar a coragem, o auxílio aos mais fracos/as, a amizade, a confiança e a parceria como marcas fundamentais da subjetividade heróica tem importantes efeitos sobre a construção da infância contemporânea. Esses aspectos, quando são apresentados como essenciais para ser um/a herói/heroína, disponibilizam para os/as espectadores/as modos adequados de ser e viver. A respeito da coragem, por exemplo, pode-se dizer que, apresentá-la como fundamental para um herói/heroína tem importantes efeitos na construção das subjetividades infantis. Afinal, o que representa tornar-se alguém corajoso e que abandona seus medos para enfrentar abertamente os perigos do mundo? Como isso pode atuar na construção da subjetividade infantil, que vem sendo exposta a diversos tipos de heróis/heroínas no seu cotidiano? O que significa construir uma infância ao mesmo tempo submissa ao mundo adulto e que não tenha medo de enfrentar os perigos da vida?

Provavelmente a repetição do discurso da coragem como algo importante para ser herói/heroína refere-se a uma necessidade de criar certa autonomia do sujeito. Para enfrentar uma economia cada vez mais volátil, para se adaptar a um mundo que muda em uma velocidade impressionante, o medo e o temor não fazem mais sentido. No mundo dito globalizado, os indivíduos não podem temer enfrentar os desafios que lhes são postos. Pelo contrário, eles precisam “estar continuamente envolvidos no auto-perfeccionamento e preparados para as incertezas através do trabalho ativo” (POPKEWITZ, 2006, p. 277). Como os/as infantis serão aqueles/as que vivenciarão esse mundo de forma mais intensa, eles/as precisam aprender a enfrentar seus medos e construir suas subjetividades de modo a não temer um mundo incerto e cada vez mais volátil.

Nesse contexto de economia globalizada que demanda dos indivíduos maior autonomia, uma questão que se coloca é “como indivíduos livres podem ser governados de maneira tal que eles vivam sua liberdade de forma apropriada” (ROSE, 2001b, p. 41). Administrar a liberdade passa a ser uma questão fundamental nos governos liberais. Para isso, outras instâncias culturais precisam ensinar, da melhor forma, como se conduzir na sua relação consigo mesmo e com os/as outros/as. Dessa maneira, a coragem que se estabelece como elemento importante nos filmes aqui analisados refere-se não a fazer o que se quer com aquilo que se tem, mas a agir em favor do seu próprio crescimento e em favor do seu próximo (afinal, todos/as aqueles/as que se tornam sujeitos corajosos/as são recompensados/as, tendo seus objetivos iniciais atingidos). Percebe-se aqui, um encontro do discurso dos filmes e uma série de outros discursos,

como o religioso, o midiático (cf. PARAÍSO, 2007) e o da auto-ajuda, que afirmam a importância de ajudar o próximo. Contudo, nas narrativas aqui analisadas, não basta ajudar o próximo: é preciso também reconhecer que se precisa da ajuda do outro para se melhorar e para construir uma subjetividade que seja, de fato, heróica.

Parece que os filmes, por um lado, falam da importância de se construir como alguém corajoso/a, preparando o indivíduo para viver em um mundo que se modifica rapidamente. Por outro lado, os filmes falam também da importância da amizade e da parceria, identificando seu discurso com outros que circulam na sociedade, inclusive no meio educacional, e que falam a respeito da necessidade que se tem do outro. Assim, se os filmes ensinam um certo individualismo quando falam da coragem, eles também ensinam sobre a amizade como algo importante na vida dos/as infantis. Vale lembrar aqui o caráter moralizador que as histórias infantis, de modo geral, e os filmes que muitas vezes nelas se baseiam têm. Silveira (1997) mostra como essas obras estiveram, durante muito tempo, impregnadas por valores moralizantes e pedagogizantes. Entre esses valores que se ensinava para os/as infantis, a amizade e o companheirismo apareciam como fundamentais. Ainda que seja possível perceber uma mudança nas temáticas e na forma como as histórias são narradas, esses valores continuam presentes em diferentes produções culturais endereçadas aos/às infantis. Considerados muitas vezes como “universais”, a parceria, o cuidado com o outro e a confiança são apresentados como valores que todos/as os/as heróis/heroínas devem ter. Como esses se constituem em modelos para os/as espectadores/as, ensina-se que os/as infantis também devem possuir tais características. Eles/as devem moldar suas subjetividades seguindo esses valores.

Ainda que, muitas vezes, as estratégias utilizadas para ensinar tais valores sejam a alegria e a emoção, todo esse processo está envolvido no governo dos/as infantis. Trata-se de criar narrativas que permitam aos/às infantis conduzirem-se de determinada forma, de acordo com determinadas regras estabelecidas por diferentes discursos. Eles/as devem realizar sobre si mesmos/as técnicas semelhantes àquelas feitas pelos/as heróis/heroínas dos filmes, a fim de se constituírem em sujeitos de determinada forma. Por meio desse processo, a subjetividade infantil vai ganhando formas e contornos determinados. Trata-se de um discurso que investe para transformar os/as infantis em sujeitos nos dois sentidos da palavra dados por Foucault: eles/as estão atados/as à lei, na medida em que aprendem a seguir regras estabelecidas pelo discurso, e também estão

atados à sua própria identidade, aquilo que os/as caracteriza como alguém que possui determinadas marcas (FOUCAULT, 2006a, p. 69).

6 ROMANTISMO, INFANTILIDADE E IRRACIONALIDADE: A PRODUÇÃO DE SUBJETIVIDADES GENERIFICADAS

O discurso sobre a infantilidade⁴⁴ no Ocidente não incluiu apenas as crianças. Embora ele tenha, sem dúvida, incidido de forma mais direta sobre os seres humanos em seus estágios iniciais de existência, outros indivíduos também foram, ao longo do tempo, considerados infantis. Essas outras figuras, nomeadas por Corazza (2004, p. 322) como a “Companhia das Crianças”, são “as mulheres dependentes, as/os negras/os [...], as/os loucas/os, as/os doentes, as/os regressivos, as/os prisioneiros, as/os pobres, as artistas, os/as revolucionários/as, os/as irreverentes, as/os que brincam, todas estas espécies de infantes-infames”. Este capítulo trata do modo como um desses grupos de infantis é produzido e divulgado nos filmes aqui analisados: as mulheres. Analisa-se como as mulheres são apresentadas nas diferentes tramas, os diferentes modos como elas são narradas nessas histórias e que subjetividades femininas são demandadas nesses artefatos.

De modo geral, as análises sobre as mulheres, em uma perspectiva de gênero, consideram que “não se pode conceber mulheres, exceto se elas forem definidas em relação aos homens, nem homens, exceto quando eles forem diferenciados das mulheres” (SCOTT, 1992, p. 87). Isso ocorre porque, geralmente, homens e mulheres são construídos partindo-se da noção de que há uma diferença entre eles. Por essa razão, gênero pode ser definido como “um elemento constitutivo de relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos” (SCOTT, 1995, p. 86). Com base nesse conceito, neste capítulo são analisados os modos como se estabelecem as relações entre homens e mulheres nos filmes que são objeto de estudo desta investigação para, a partir daí, compreender quais subjetividades são demandadas. Argumento que os filmes apresentam diferentes versões sobre o que é ser homem e ser mulher, combinando a divulgação de subjetividades femininas e masculinas amplamente conhecidas em nossa sociedade com a divulgação de subjetividades diferentes e emergentes. Por um lado, são construídas subjetividades femininas românticas, preocupadas com o namoro/casamento, relegadas ao mundo do interior, infantis e irracionais. As subjetividades masculinas, por sua vez, são apresentadas como fortes, corajosas,

⁴⁴Entendo como “discurso da infantilidade” o conjunto de enunciados que vêm agindo para infantilizar os sujeitos, ou seja, para construir subjetividades infantis (cf. CORAZZA, 2002; 2004).

protetoras dos/as infantis e das mulheres. Por outro lado, é possível perceber a emergência de subjetividades diferentes das que tradicionalmente têm sido atribuídas a homens e a mulheres.

Para apresentar e demandar essas subjetividades, os filmes utilizam duas estratégias principais. A primeira delas é a oposição entre homens e mulheres. Sendo o gênero uma categoria relacional, para apresentar certas características como ideais para as mulheres, os filmes comumente opõem esse comportamento às características masculinas. Além disso, os filmes utilizam como segunda estratégia a oposição entre um modelo de feminilidade e de masculinidade considerados como ideal, e modelos considerados como menos corretos na vivência dos gêneros. Nesse sentido, como explicita Butler (2002), pode-se dizer que a construção de sujeitos generificados se dá “não apenas pela repetição da diferença entre mulheres e homens, feminilidade e masculinidade, mas também pela constante afirmação da oposição hierárquica entre feminilidade e falta de feminilidade, entre masculinidade e falta de masculinidade” (p. 164). Assim, os modelos de masculinidade e de feminilidade considerados como corretos e aqueles que são compreendidos como incorretos e indesejados são importantes para a compreensão das subjetividades generificadas divulgadas nos filmes estudados.

Os modelos de feminilidade/masculinidade, assim como a diferenciação entre homens e mulheres, são aqui entendidos como inseridos em uma longa cadeia de atos performativos que têm criado sujeitos generificados ao longo do tempo. A performatividade é compreendida aqui “não como um ‘ato’ singular ou deliberado, mas, ao invés disso, como a prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz os efeitos que ele nomeia” (BUTLER, 1999, p. 154). Sendo assim, os filmes fazem parte de uma longa cadeia discursiva que tem atuado na construção de subjetividades femininas e masculinas. Essa cadeia tem como característica principal o fato de poder ser citada, já que “a eficácia produtiva dos enunciados performativos ligados à identidade depende de sua incessante repetição” (SILVA, 2000b, p. 94). Assim, os filmes repetem alguns enunciados divulgados nos mais diferentes espaços e meios, que, exatamente por isso, atuam na construção de sujeitos generificados com características variadas e muitas vezes opostas.

6.1 O apagamento da figura feminina e seu condicionamento ao mundo do interior: a construção de uma subjetividade amorosa e sentimental



Na maior parte dos filmes aqui analisados há uma ausência: em *Toy Story*, *Monstros S.A.* e *Procurando Nemo* quase não há personagens femininas adultas. Neles, as mulheres aparecem como coadjuvantes ou como figurantes. Sua presença, embora tenha alguma função, não é central para a trama a ser desenvolvida. Levando em consideração esse aspecto, podemos dizer que esses filmes se diferenciam bastante de outros filmes de animação. Se considerarmos, por exemplo, os desenhos animados produzidos pelos Estúdios Disney na década de 1990, perceberemos que grande parte deles centra-se numa história de amor que tem como personagens centrais um casal heterossexual. Ariel e Eric, Bela e Fera, Aladdin e Jasmine, Simba e Nala, Pocahontas e Smith, Mulan e Shang são alguns desses exemplos⁴⁵. Entretanto, nos filmes aqui analisados (e, de modo geral, nos filmes produzidos pela Disney em parceria com a Pixar), há poucas personagens femininas exercendo papéis importantes nas tramas.

O que significa essa ausência das mulheres nessas histórias? Que sentidos há nesse apagamento da figura feminina? Que subjetividades generificadas podem ser produzidas a partir da ausência feminina nos filmes infantis? Talvez as mulheres estejam ausentes desses três filmes porque eles, de modo geral, não apresentam histórias de amor. Suas histórias se relacionam mais com outros gêneros cinematográficos (como a aventura, a comédia, a ação e a fantasia) do que com o romance. Certamente, os filmes lançados na década de 1990 não se restringiam ao gênero “Romance” e também apresentavam ação e comédia em seus roteiros. Entretanto, se comparados aos filmes

⁴⁵ Esses são os casais centrais dos seguintes filmes, respectivamente: *A pequena Sereia* (1990), *A Bela e a Fera* (1991), *Aladdin* (1992), *O Rei Leão* (1994), *Pocahontas* (1995) e *Mulan* (1998). Análises de alguns desses filmes, na perspectiva de gênero, podem ser encontradas em Rael (2002), Sabat (2003) e Kindel (2003).

produzidos pela parceria Disney/Pixar, fica evidente que os primeiros trazem vários elementos do romance que estão ausentes nos filmes aqui analisados, tais como a busca pelo “verdadeiro amor”, as dificuldades enfrentadas pelo casal principal para ficar juntos e o casamento heterossexual como objetivo final das relações. Nesse sentido, enquanto nos filmes produzidos nos anos 90, muitas vezes o amor é objetivo pelo qual ocorre o desenvolvimento da trama⁴⁶, nos filmes que são objeto desta dissertação os objetivos são variados.

Esse apagamento das mulheres de tramas cujo foco não é uma história de amor pode estar ensinando ao público determinados modos de ser mulher. Afinal, não é apenas por meio daquilo que é dito que os diferentes artefatos ensinam algo ao seu público. Os silêncios, a supressão e a negação também se constituem em importantes estratégias “no interior das quais indivíduos são transformados em – e aprendem a se reconhecer como – homens e mulheres” (MEYER, 2005, p. 17). Se podemos dizer que, nos filmes nos quais há uma heroína, esta representa o ideal de feminilidade divulgado por aquele artefato (cf. RAEL, 2003), aqui ensina-se quem é a mulher exatamente pelo seu desaparecimento: ela não é a heroína, não é fundamental na condução da trama e poderia ser representada por qualquer outro personagem.

Além disso, ao excluirmos as mulheres de narrativas de aventura esses filmes reiteram uma série de características segundo as quais as mulheres estão vinculadas ao amor romântico e à busca pelo casamento. Assim, se nos filmes de animação da década de 90, essa vinculação era explícita (cf. RAEL, 2002; KINDEL, 2003; SABAT, 2003), em *Toy Story*, *Procurando Nemo* e *Monstros S.A.*, esse mesmo sentido é divulgado, porém com estratégias diferenciadas. Não se ensina mais diretamente, apresentando o casamento como destino final das mulheres. Entretanto, ao não apresentá-las como personagens relevantes nas tramas de aventura, reitera-se o discurso de que mulheres “combinam” mais com romances do que com ação. Ensina-se, por meio da exclusão, que as mulheres se vinculam mais ao mundo do sentimento e do afetivo do que à aventura. Isso fica evidente se pensarmos que, no único filme em que há uma mulher em um papel relevante (*Os Incríveis*), ela ocupa o papel de esposa, mãe e dona-de-casa. Além disso, algumas mulheres presentes nas tramas estão diretamente envolvidas com o romance, sendo apresentadas como namoradas dos personagens principais ou

⁴⁶ Kindel (2003), analisando diferentes filmes de animação infantil, mostra que, de modo geral, as mulheres são representadas como aquelas que são capazes de abdicar a tudo em nome do amor romântico. Sabat (2003), ao pesquisar outros filmes, mostra o mesmo fenômeno.

envolvidas com a maternidade. Isso pode ser evidenciado pela seguinte cena do filme *Monstros S.A.*:

Cena de *Monstros S.A.*: *A câmera mostra uma monstra rosa, com um grande olho e cabelos que têm cobrinhas no final (como uma medusa). Ela é magra e veste um vestido verde e atende ao telefone da Monstros S.A.. Mike chega até ela e diz:*

Mike: Oi meu Chuchu!

Ela pisca os olhos duas vezes, diz “Oh”, e vira-se apressadamente, com as mãos postas e as cobrinhas todas de língua para fora:

Célia: Zuiudinho da mamãe!

Mike: Feliz aniversário!

Célia: Oh, zuiudinho. Você lembrou?

Suelley está do lado, fazendo caretas ante as demonstrações de afeto do casal. A garota se dirige a ele, enquanto acaricia Mike. Suelley a cumprimenta pelo aniversário, ela agradece e fala, dirigindo-se novamente a Mike:

Célia: Obrigada! Então, a gente vai a algum lugar especial hoje à noite?

Mike e Célia combinam o horário em que irão ao restaurante mais badalado da cidade. Em seguida, o namorado diz:

Mike: Pense em coisas românticas! Tu és pra mim um chuchu que colhi na vida!

Célia é a namorada de Mike, ambos personagens do filme *Monstros S.A.* Na primeira cena em que aparece, a garota, que é recepcionista na empresa Monstros S.A., está atendendo ao telefone e direcionando as ligações quando Mike se aproxima dela para combinarem o que será feito no dia de seu aniversário. A garota logo se mostra extremamente interessada na saída da noite, no passeio que fará com o namorado. Célia aparece como uma personagem completamente apaixonada. Seus olhos piscam quando ela vê o namorado. Ela usa um apelido carinhoso para se referir a Mike que, por sua vez, estimula ainda mais o romantismo da namorada ao dizer que ela deve “Pensar em coisas românticas”. Já no restaurante, enquanto estão namorando, aparece Suelley, que está com a garota Boo que entrou na fábrica por engano. Célia se irrita com o namorado por esse dar atenção ao amigo em vez de ficar junto dela. Ela também, em outro momento da trama, fica exigindo que o namorado lhe explique o que está acontecendo, enquanto este tenta fugir de um dos vilões da trama. Ainda que Célia, em determinado momento da história, ajude seu namorado a escapar de uma perseguição, na maior parte das cenas em que aparece, ela está namorando Mike, ou seja, está mais preocupada com o romance do que com a aventura e a ação que se desenrolam na história.

Esse vínculo das mulheres com o mundo do sentimento e do romance age performativamente para formar as subjetividades femininas românticas e sentimentais. Tendo em vista que “um ato performativo é aquela prática discursiva que efetua ou produz aquilo que ela nomeia” (BUTLER, 1999, p. 167), pode-se dizer que os filmes produzem, de fato, subjetividades femininas relegadas tanto ao segundo plano (ao

excluírem as mulheres de suas narrativas) como ao mundo dos sentimentos. Cita-se, nesse discurso, uma noção de feminilidade que tem sido divulgada em diferentes artefatos midiáticos. Como a força do ato performativo reside justamente na sua possibilidade de ser reconhecido como um modelo que corresponde a regras citadas em outros lugares, podemos afirmar que os filmes reiteram uma subjetividade feminina sentimental que é também encontrada em diferentes artefatos e discursos: em revistas educativas como a Revista TV Escola (cf. PARAÍSO, 2002) e a Revista Nova Escola (cf. COSTA, 2000b), em programas televisivos educativos (cf. PARAÍSO, 2002) e em campanhas publicitárias (cf. SABAT, 1999).

Os filmes aqui analisados também utilizam outras estratégias para produzir mulheres sentimentais e amorosas. Pode-se dizer que o fato de que muitas mulheres presentes nos filmes são mães serve para articulá-las ao sentimento, ao cuidado com a casa, à docilidade e ao mundo interior. Assim, em *Toy Story* há duas mães presentes: a de Andy e a de Sid. Seus nomes não são apresentados nas histórias. Elas são percebidas apenas como mães dos garotos, personagens cujo destaque é bem maior. A mãe de Andy aparece em algumas cenas: trata-se de uma mulher jovem, loira, que, de modo geral, veste sempre uma blusa larga e uma calça curta. Com relação à mãe de Sid, ouvimos apenas a voz, já que sua imagem não é mostrada no filme. Ambas aparecem sempre envolvidas com o cuidado com a casa e com os/as filhos/as, como se pode perceber no trecho seguinte:

Cena de *Toy Story*:

Mãe de Andy: Quem está com fome? Temos batata frita, salada, churrasco.

Ela sai de dentro da sala na qual acontece a festa de aniversário de seu filho. Uma porta se abre e vemos os pés de uma mulher, calçados em um sapato baixo azul. Vemos também suas pernas, com uma calça curta, azul, com flores vermelhas desenhadas. A mãe pisa em um dos soldadinhos de brinquedo do filho e diz:

Mãe de Andy: Ai! O que é isso, hein? Eu acho que mandei o Andy guardar tudo.

Ela chuta os bonecos para perto da parede e continua andando.

Historicamente, o apagamento da figura feminina esteve muito ligado à sua presença no mundo do privado e do doméstico (PERROT, 2005, p. 31). O cuidado com a casa, com os/as filhos/as e com o marido ocupava grande parte do tempo de vida das mulheres, de tal modo que Perrot (2005, p. 31) afirma que a memória feminina “é uma memória do privado, voltada para a família e para o íntimo, aos quais elas estão de certa forma relegadas por convenção e posição”. Se por um lado, as mulheres eram confinadas ao mundo do interior e do doméstico, por outro lado, “o mundo público, sobretudo econômico e político, é destinado aos homens e é o mundo que conta”

(ibidem, p. 31). Pode-se dizer que, mais do que expressar uma divisão “natural” das tarefas existentes na sociedade, a divisão histórica operada entre o mundo feminino privado e o masculino público (idéia esta reiterada nos filmes aqui analisados) constitui-se em uma forma de exercício de poder sobre o gênero feminino. Afinal, o mundo masculino público é aquele que conta, é aquele no qual ocorrem as atividades consideradas como socialmente relevantes. Já o mundo feminino doméstico é aquele em que acontecem coisas desinteressantes, triviais e rotineiras. Essa divisão fica explícita em um trecho do filme *Os Incríveis*:

Cena de *Os Incríveis*: *Beto está em seu trabalho na seguradora, atendendo a uma cliente quando o telefone toca. Ele pede licença para a cliente e atende. É Helena ligando para o marido, que atende entediado, enquanto a esposa comenta, dando banho em seu filho Zezé:*

Helena: Tô ligando para comemorar uma coisa importante: acabou de verdade essa mudança!

Beto: Que legal, querida. E depois de três anos só acabou agora esta mudança?

Helena: Porque eu esvaziei a última caixa. Agora é verdade! Por que a gente tem tanta tralha?

Beto: Amor, eu tô com uma cliente.

Helena: Ah, pode salvar o mundo: uma apólice de cada vez. Ah! Eu tenho que buscar as crianças.

Enquanto Beto trabalha, Helena está envolvida com o final da mudança, dando banho no bebê, preocupando-se em buscar o filho e a filha na escola. A esposa considera um grande acontecimento ter conseguido terminar a mudança, enquanto o marido ouve “a coisa importante” que a esposa tinha para contar com tédio e até com certo desdém. A naturalidade da cena não permite problematizar as relações de trabalho que são ali estabelecidas: às mulheres, cabe o cuidado com a casa; aos homens, o trabalho fora do lar. Entretanto, as divisões sexuais do trabalho nada têm de natural. Elas se constituem em “construções sociais, elas próprias resultado de relações sociais” (KERGOAT, 2003, p. 56). Embora seja variável de acordo com a sociedade e o momento histórico, a divisão sexual do trabalho “tem por característica a destinação prioritária dos homens à esfera produtiva e das mulheres à esfera reprodutiva e, simultaneamente, a apreensão pelos homens das funções de forte valor social agregado (políticas, religiosas, militares, etc.)” (KERGOAT, 2003, p. 56), o que significa que, além da distinção entre trabalho doméstico e trabalho exterior, existe um processo de valorização de determinadas atividades, o que, por sua vez, implica relações de poder desiguais entre homens e mulheres.

Essas relações sociais desiguais no mundo do trabalho são apresentadas de diferentes formas nos filmes aqui analisados. Além da cena descrita acima e do fato de haver mulheres-mães, em *Toy Story*, em *Monstros S.A.* não há uma única mulher

trabalhando no “andar de sustos”, o lugar mais importante da empresa, já que nele são extraídos os gritos que geram a energia elétrica para a cidade. De modo geral, as mulheres que aparecem no filme trabalham em funções consideradas como femininas (telefonistas e secretárias). Nessas profissões, as atividades femininas “eram, quase sempre, controladas e dirigidas por homens e geralmente representadas como secundárias ou de apoio” (MEYER, 2005, p. 13). Essas atividades de apoio são também, comumente, representadas como ligadas ao mundo do doméstico, já que estão vinculadas ao cuidado e à organização do espaço de trabalho. Para Hirata (2003, p. 16), “a relação entre trabalho doméstico e afetividade parece estar no próprio cerne dessa divisão”. Nesse sentido, pode-se dizer que, ao reiterarem o discurso segundo o qual o trabalho ideal para a mulher é o trabalho doméstico ou são as tarefas de apoio, os filmes produzem uma subjetividade feminina amorosa e afetiva, já que parece ser esse o pressuposto que faz com que as mulheres sejam, constantemente e por diferentes artefatos culturais, remetidas à esfera do doméstico e do privado.

De modo geral, esse trabalho realizado no âmbito do doméstico é considerado como não-trabalho, como uma ocupação menos importante, já que não gera lucro direto. É, no entanto, a percepção de que “uma enorme massa de trabalho era realizada gratuitamente pelas mulheres; que esse trabalho era invisível; que era feito não para si, mas para os outros e sempre em nome da natureza, do amor e do dever maternal” (KERGOAT, 2003, p. 56) que permitirá uma série de críticas por parte do movimento feminista às estruturas de trabalho vigentes. Entretanto, cabe ressaltar que “as mudanças na divisão do trabalho doméstico são muito lentas” (HIRATA, 2003, p. 16). Apesar de mais de quatro décadas de lutas do movimento feminista e do avanço tecnológico que permitiria tornar o trabalho doméstico menos penoso, ainda existem muitas desigualdades relacionadas ao gênero em termos de trabalho, o que evidencia a lentidão nas mudanças nas estruturas de trabalho. Se considerarmos que filmes como os que aqui são analisados continuam a divulgar representações segundo as quais as mulheres se vinculam ao mundo do trabalho doméstico e desvalorizado, enquanto os homens ocupam os postos considerados como socialmente relevantes, possivelmente tais mudanças serão ainda mais lentas. Afinal, se desde criança aprende-se, por meio de pedagogias culturais diversas, a naturalizar essa divisão sexual do trabalho, romper com essa cadeia discursiva, na qual há um exercício de poder dos homens sobre as mulheres, não é tarefa fácil.

Cabe lembrar, porém, que, na perspectiva foucaultiana de poder, este prevê sempre a resistência, pois ele se constitui em “um conjunto de ações que se induzem e se respondem umas as outras” (FOUCAULT, 1995, p. 240). Essas ações, por sua vez, não são

nunca previsíveis, já que não é possível saber, efetivamente, o que ocorrerá no exercício de poder. As relações de poder, na perspectiva aqui adotada, “não podem existir senão em função de uma multiplicidade de pontos de resistência que representam, nas relações de poder, o papel de adversário, de alvo, de apoio, de saliência” (FOUCAULT, 2006a, p. 106). Dessa maneira, é possível perceber, tanto na sociedade, quanto nos filmes aqui analisados, alguns focos de resistência feminina ao exercício de poder que garante a divisão sexual do trabalho. No caso dos filmes aqui analisados, essa resistência é personificada em Roz, personagem do filme *Monstros S.A.*. Apresentada inicialmente como uma secretária preocupada com a burocracia, ao final do filme descobre-se que ela desempenha um papel central no mundo monstro. Quando Mike e Suelley desvendam o plano de seqüestro de crianças e conseguem prender o responsável por toda a trama, vemos a seguinte cena:

Cena de *Monstros S.A.*:

Agente da Agência detetora de Crianças: Fique onde está. Número 1 quer falar com você. Atenção!

Os agentes abrem passagem para alguém.

Roz: Oi rapazes!

Mike e Suelley, espantados: Roz!

Roz: Dois anos e meio de disfarce quase foram jogados fora quando interceptou aquela criança, senhor Suelley. Óbvio que sem o senhor eu não saberia que a maracatuia era um esquema do Waternoose.

Boo sai do esconderijo e fica perto de Sullivan e Mike.

Roz: Agora, sobre a garota...

Suelley a pega no colo e diz:

Suelley: Só quero mandá-la pra casa.

Roz: Muito bem. – *Ela aciona algo no relógio e diz* – Tragam um triturador de porta.

Suelley: Significa que eu nunca mais vou vê-la?

Roz: Essa é a única maneira. Dou a vocês 5 minutos.

Boo faz carinho no pêlo de Suelley.

Roz é a agente número 1 da Agência Detetora de Crianças, o órgão responsável por evitar a presença infantil no mundo monstro, já que se acredita nesse filme que as crianças são tóxicas. Ela ocupa papel central na estrutura e na organização da sociedade na qual se encontra. No entanto, para o exercício de sua profissão, Roz precisa se esconder atrás de uma profissão considerada como mais feminina. Talvez a presença de uma mulher em um posto de gerência venha ao encontro de um fenômeno que vem acontecendo em nossa sociedade na contemporaneidade: “a feminização da categoria gerencial e das profissões intelectuais superiores” (HIRATA, 2003, p. 18). Apesar de estarem assumindo esses postos, as mulheres, muitas vezes, ganham menos do que os homens, quando ocupam o mesmo cargo. Ainda que em alguns países elas comecem a ganhar mais do que os homens em cargos de gerência, pode-se dizer que o aumento no

salário tem gerado também um aumento do sentimento de culpa feminino, já que os homens podem vir a ter uma queda na auto-estima por estarem perdendo seu papel de provedores do lar. Para evitar isso, algumas mulheres escondem o quanto ganham de seus parceiros⁴⁷. Talvez o fato de Roz esconder de todos/as seu papel importante no mundo monstro também possa ser lido como uma tentativa de esconder sua função, mantendo a posição tradicional de que a mulher não ocupa esses postos importantes. Roz é apresentada também como uma personagem feia, pouco feminina e agressiva. Parece que para ocupar postos mais altos de trabalho, as mulheres precisam se aproximar daquelas características historicamente atribuídas aos homens.

Já a personagem Helena, a Mulher Elástica de *Os Incríveis*, aparece no início do referido filme como uma das super-heroínas. Na primeira cena do filme, vemos a Mulher Elástica, o Senhor Incrível e Gelado dando uma entrevista para um canal de televisão. Ao serem questionados sobre sua vontade de se aposentar, Senhor Incrível e Mulher Elástica apresentam visões opostas:

Cena de *Os Incríveis*:

Senhor Incrível: Às vezes, eu penso em ter uma vida normal, relaxar e aí constituir família.

A cena muda para Mulher Elástica, que está ligeiramente brava:

Mulher Elástica: Sossego? Qual é? Eu tô no auge da forma, em briga de cachorro grande. Deixar o mundo ser salvo somente pelos homens? Claro que não! Claro que não...

A Mulher Elástica diz que não pensa em se aposentar por estar no auge da forma. Ela fala também da importância de não “deixar o mundo ser salvo somente pelos homens”, dá socos e pontapés em bandidos e consegue se livrar das situações de perigo sozinha. A personagem ressalta que derrotar os bandidos é seu trabalho. Aqui, a Mulher Elástica aparece opondo-se ao discurso de que a mulher tem o desejo de se casar e constituir família. Essa posição, por sua vez, é adotada pelo Senhor Incrível. É importante destacar que o cinema (como uma mídia que se pretende abrangente) precisa apresentar diferentes posições de sujeito a fim de atingir públicos variados. Com esse objetivo, as narrativas cinematográficas, a partir da década de 1950, procuram “incluir outros discursos, rompendo com o teor tradicional das produções holywoodianas nas quais os mitos patriarcais funcionam para situar a mulher como silenciosa, ausente e marginal” (SIQUEIRA, 2006, p. 134). Nesse sentido, a presença de uma mulher realizando essas atividades pode ser lida como tentativa de incorporar novos sentidos,

⁴⁷ Pesquisa realizada em Nova York mostra que mulheres podem ganhar até 17% a mais do que homens no mesmo posto. Entretanto, esse fenômeno tem gerado um crescente aumento da culpa feminina (cf. <http://itodas.uol.com.br/Portal/Final/materia.aspx?cod=1558&canal=589>) [Acesso em 01/12/2007].

de trazer para as telas as “transformações concretas nas condições de vida das mulheres” (SIQUEIRA, 2006, p. 135), que ocorreram nas últimas décadas. Nesse sentido, o superpoder que Helena tem (a elasticidade) pode ser interpretado como uma das características que as mulheres têm desenvolvido nas últimas décadas para estarem no mundo do trabalho e para conseguirem cuidar da casa. Ser flexível é fundamental para conseguir articular as diferentes tarefas que estão sendo atribuídas na contemporaneidade às mulheres.

Essas duas personagens apresentam fissuras na construção das subjetividades femininas. Essas fissuras podem, desde que devidamente exploradas e trabalhadas, operar na divulgação de enunciados diferenciados a respeito das mulheres. Além disso, ao apresentarem essas narrativas, os filmes disponibilizam outras subjetividades femininas, vinculadas não apenas ao mundo do doméstico e do privado, mas subjetividades fortes, corajosas e empreendedoras. Essas fissuras no discurso masculino predominante em nossa sociedade podem possibilitar a construção de outros modos de existência por parte das mulheres. Uma perspectiva que pretenda problematizar e discutir questões de gênero na contemporaneidade não pode deixar tanto de criticar as posições que gozam de um *status* de verdade na sociedade, como divulgar e apresentar possibilidades de construção de outros discursos e de outras subjetividades femininas.

6.2 A infantilização das personagens femininas e a infância feminina



A construção da infantilidade no Ocidente inclui não apenas os humanos em seus primeiros anos de vida, mas também uma série de outros sujeitos, entre os quais podemos destacar as mulheres. A associação da infância com uma série de características de incompletude e de falta tornou possível sua articulação com todos/as aqueles/as que, na Modernidade, não têm o *status* de sujeito (cf. CORAZZA, 2004). Nesse sentido, são comuns em diferentes instâncias de nossa sociedade, referências que atribuem à mulher o lugar de infantil e, por isso, irracional, imatura, incompleta. Essa

idéia aparece em alguns momentos dos filmes aqui analisados, sendo bastante evidente em *Procurando Nemo*, sobretudo na personagem Dory. Em vários momentos da trama, ela, embora seja uma peixe adulta, aparece ao lado dos personagens infantis, brincando com eles, divertindo-se, comportando-se como uma igual:

Cena de *Procurando Nemo*: *Dory aparece deitada sobre uma tartaruga, aparentemente desacordada e com uma cicatriz. Marlín nada depressa até ela. A peixe balbucia.*

Marlín: Ah, Dory. Desculpe. Foi culpa minha...

Dory: 29, 30. Atenção, lá vou eu!

A peixe sai nadando apressadamente. Ela nada até uma tartaruga maior e diz:

Dory: Achei vocês. Me peguem se puder.

Dory brinca de pega-pega com outras crianças, deixando Marlín sem entender o que está havendo.

No filme, Dory se comporta, na maioria das vezes, como criança, sobretudo associando-se aos/às infantis para brincar. Em certo momento do filme, a peixe afirma que “adora brincadeiras”. Essa preferência é, inclusive, utilizada por Marlín para convencer Dory a fazer o que ele quer. A brincadeira é apresentada aqui como uma linguagem que une infantis e mulheres. Como aponta Corazza (2002, p. 60) desde muito cedo na história da infantilidade o vínculo entre crianças e brinquedos foi forjado, de modo que “sempre que se pensasse nelas, as associasse com isto e se dissesse: –É de brincar e jogar que as pequenas mais gostam!”. Parece que, nos filmes, a associação infantis=brinquedos não se limita aos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Ela se estende ao grupo feminino. As mulheres, por serem infantis, teriam gostos semelhantes àqueles dos indivíduos nos primeiros estágios da vida. Eles/as constituiriam uma equivalência: mulheres=crianças (CORAZZA, 2002, p. 63). Essa igualdade justifica uma semelhança no modo como mulheres e infantis vão sendo tratados. Ambos precisam ser cuidados e guiados por um adulto do sexo masculino. No caso de Dory, a justificativa para o cuidado que se exerce sobre ela refere-se ao fato de que a peixe sofre de perda de memória recente, o que faz com que ela se esqueça de informações que lhe foram dadas há alguns segundos atrás. Essa característica coloca Dory e Marlín em situações de perigo, sendo que os dois escapam de muitas delas com a ajuda do peixe, como pode ser visto na cena a seguir:

Cena de *Procurando Nemo*: *Marlín convence Dory a nadar por cima da fenda, apesar de a peixe achar melhor nadar pelo meio. Ela não se lembra, mas um cardume ao qual havia pedido informação havia dito para não irem por cima, uma vez que ali havia uma floresta de águas-vivas. Ao começarem a nadar, Dory vê um pequeno ponto de luz e decide brincar com eles. A peixe se queima, já que se trata de uma pequena água-viva. Marlín corre para ajudá-la e diz que não se pode tocar numa água-viva, pois elas queimam. Em um tom paternal, o peixe diz:*

Marlín: Mas agora a gente já sabe, né, não podemos tocar nela. Vamos agradecer por ela ser pequena.

Várias outras águas-vivas maiores se aproximam e, para escapar delas, Marlín propõe que apostem uma corrida, pulando apenas na parte de cima das águas-vivas, uma parte delas que não queima. Marlín chega até o final, mas Dory encosta em uma das águas-vivas, desmaiando. Marlín retorna para a floresta de águas-vivas, encontrando Dory desmaiada. O peixe nada por entre as águas-vivas e salva Dory.

A falta de memória da peixe coloca em risco a vida da personagem e de Marlín. Dory não se recorda da informação dada, brinca com algo desconhecido, não pensa antes de começar a pular nas águas-vivas, mesmo sabendo que elas podem vir a queimá-la. Essas atitudes de Dory só não são mais graves porque Marlín salva a ambos. O peixe tem também uma atitude paternal com relação a Dory, explicando para ela, calmamente e com uma linguagem infantilizada, como deve se comportar com as águas-vivas.

Essa característica da peixe pode ser interpretada como um tipo de irracionalidade. Ao longo da história, as mulheres – assim como os infantis – foram identificadas como o “Outro da Razão: elas contêm o irracional” (WALKERDINE, 1995, p. 213). Mulheres e infantis foram “constituídos por estratégias que subordinaram a sua identidade e que a distribuíram junto a outras individualidades, também nascidas débeis, secundárias, insignificantes, anormais” (CORAZZA, 2002, p. 197). Em *Procurando Nemo*, as figuras femininas, além de serem identificadas com os/as infantis, são também aproximadas dos/as loucos/as, como pode ser visto no seguinte diálogo:

Cena de *Procurando Nemo*: *Em sua busca por Nemo, Dory e Marlín se aproximam de uma baleia. A peixe afirma:*

Dory: Eu falo Baleiês [*língua das baleias*].

Marlín: Não, você não fala Baleiês. Você é louca!

Percebe-se aqui a dualidade segundo a qual a racionalidade feminina é significada ao longo da história. Primeiramente, critica-se a mulher por ela ser irracional (afirmando-se, por exemplo, que mulheres são loucas). Entretanto, se as mulheres apresentam características de inteligência (como no caso de Dory, que fala Baleiês e sabe ler), elas continuam sendo nomeadas como loucas, uma vez que a racionalidade feminina constitui-se em um risco para o modelo racional masculino (WALKERDINE, 1995).

Se, por um lado, as mulheres são infantilizadas, há também uma construção generificada dos/as personagens infantis nos filmes aqui analisados. De modo geral, desde muito cedo, os meninos são, nestes artefatos, vinculados ao mundo da atividade e da ação, enquanto as meninas são relegadas à invisibilidade e ao mundo do doméstico.

Assim, vemos em *Toy Story* a menina Hannah brincando com suas bonecas, cuidando de um chá, organizando uma reunião feminina, enquanto vemos seu irmão Sid explodindo brinquedos, andando de skate pelas ruas, freqüentando os espaços públicos. De modo semelhante, os irmãos Violeta e Flecha são apresentados com características opostas: enquanto a menina tem como poder a capacidade de ficar invisível, o garoto é superveloz.

Seria a invisibilidade de Violeta um comportamento esperado para as meninas? Estaria isso vinculado ao discurso corrente sobre a mulher e já analisado acima, segundo o qual “a atuação das mulheres deveria se dar sempre ‘nos bastidores’” (FELIPE, 2000, p. 120)? Certamente esse é um dos significados possíveis, sobretudo se juntarmos a ele outros comportamentos de Violeta, como afirmar para sua mãe, quando esta lhe pergunta sobre como foi o seu dia, que não tem: “Nada a declarar”, optando pelo silêncio, que também deve caracterizar as mulheres segundo discursos correntes (FELIPE, 2000). Além disso, a invisibilidade é apresentada como uma vantagem. Em certo momento do filme, enquanto Violeta consegue esconder-se dos soldados, seu irmão Flecha grita euforicamente, atraindo a atenção de toda a guarda para ele. Parece que a estratégia aqui utilizada para construir uma subjetividade feminina infantil discreta é a valorização de características que historicamente foram atribuídas às mulheres. Afinal, é preciso “inventar práticas mais sutis para repetir o já sabido” (LOURO, 2004, p. 17), para garantir a manutenção dessa subjetividade feminina.

Entretanto, um filme, como um artefato direcionado para o grande público, precisa direcionar-se para públicos diversos (cf. ELLSWORTH, 2001). Dessa forma, é possível perceber que em *Os Incríveis* há outra possibilidade de vivência para a infância feminina. Isso fica evidente no outro superpoder que Violeta tem: a capacidade de lançar campos de força em torno de si mesma. Embora, a princípio, sua capacidade de criar esses campos seja pequena (Violeta não consegue colocar um campo de força em torno do avião em que viajava junto com sua mãe e seu irmão), gradativamente ela vai aumentando, a ponto de, ao final do filme, a menina ser capaz de proteger toda a sua família de uma explosão. A força do campo magnético aumenta na mesma medida em que aumenta a confiança da garota.

Esse aumento da autoconfiança pode ser exemplificado pela mudança estética que se opera na menina. A princípio, Violeta esconde o rosto com seus cabelos. No meio do filme, porém, quando precisa enfrentar os vilões, ela tira o cabelo do rosto, revelando em sua aparência a decisão de se expor e enfrentar os perigos. Essa mudança

no comportamento da garota reflete em toda a sua vida, mesmo quando esta assume sua identidade secreta. Assim, já em uma das cenas finais do filme, vemos Violeta conversando com um garoto de quem se escondera no início da história. Ele é quem aparece tímido, desconcertado de tal forma que sua voz chega a “afinar”. Violeta toma as rédeas da situação, sugerindo que se encontrem no cinema e dizendo que ela “paga a pipoca”. Parece que, aqui, o sentido produzido é outro bem diferente daquele produzido inicialmente: Violeta aparece como segura, dona da situação e também revelando uma certa independência. Porém, essa atitude só é possível após um período de mudança e crescimento. O filme parece indicar que a posição inicial e natural de qualquer mulher é a da invisibilidade e do silêncio, enquanto a postura masculina é desde sempre a atividade. Apesar disso, há que se destacar mais uma possível fissura nos discursos produzidos sobre as mulheres: ainda que os filmes reafirmem a timidez e a insegurança como características femininas, eles afirmam uma possibilidade de se operar exercícios sobre si mesma, a fim de se construir de outra forma.

6.3 A subjetividade masculina: fissuras nos discursos e possibilidades de construção de outros eus



Que efeitos podem ser extraídos desses enunciados diferenciados que narram mulheres e homens nos filmes aqui analisados? Pode-se dizer que esses artefatos utilizam estratégias diferenciadas nas quais se valoriza uma subjetividade feminina apresentada como infantil, irracional, invisível e insegura. Dessa forma, exerce-se poder sobre as mulheres, colocando-as numa posição de subalternidade em relação aos homens. Entretanto, como as relações de poder não são fixas, é possível perceber a emergência de outras subjetividades nos discursos aqui analisados. Além disso, nesse processo de produção de subjetividades femininas, cria-se também uma subjetividade masculina que tem características opostas às femininas. Essa subjetividade é marcada

pela racionalidade, pelo cuidado para com as mulheres e os/as infantis e pela coragem. Essas marcas da subjetividade masculina ficam evidentes em *Procurando Nemo*, já que Marlín é responsável tanto por cuidar do filho (e para isso ele não hesita em atravessar todo o Oceano para resgatar Nemo), como por guiar Dory, que, sem ele, provavelmente não conseguiria sair das situações de perigo nas quais se coloca.

O cuidado como uma marca importante da subjetividade masculina demandada por esses filmes pode ser evidenciado também pelo fato de que em dois, dos quatro filmes aqui analisados, as mulheres são excluídas até mesmo do cuidado infantil, tarefa essa que secularmente tem sido atribuída a elas. Em *Monstros S.A.* e *Procurando Nemo* há várias famílias compostas apenas por homens e seus/suas filhos/as: a família de Marlín e Nemo, o núcleo composto por Mike e Suelley e responsável pelo cuidado de Boo, a família de tartarugas que Marlín conhece quando está viajando pelo mar... De modo geral, essas famílias compostas apenas pelo pai se relacionam bem e não parece haver qualquer tipo de problema pelo fato da não-existência de uma mãe. Se, por um lado tal atitude pode ser entendida como uma mudança nas relações sociais (já que se atribui aos homens tarefas comumente destinadas às mulheres), por outro, pode-se analisar esse fato como integrante do processo de “remasculinização da sociedade”, como o denomina Santomé (1995). Para esse autor, por meio de textos culturais que excluem a mulher da vida familiar, pode-se estar divulgando o entendimento de que “as mulheres não são imprescindíveis nem para cuidar dos filhos e filhas” (SANTOMÉ, 1995, p. 172). Parece que essa idéia é apropriada para analisar a narrativa de *Procurando Nemo* e *Monstros S.A.* já que as famílias apresentadas no filme conseguem resolver os problemas sem recorrer à figura materna.

Em síntese, pode-se dizer que os filmes investigados utilizam estratégias variadas para construir modelos de subjetividades femininas e masculinas. Esses modelos, de modo geral, reiteram aqueles existentes na sociedade e em outros artefatos culturais contemporâneos. Por um lado, as subjetividades femininas são confinadas ao mundo do doméstico, à sentimentalidade e à infantilidade. Por outro lado, as subjetividades masculinas são apresentadas com características opostas: são racionais, cuidam das crianças e das mulheres e estão atuando no mundo exterior. Como esses enunciados podem ser encontrados em outros artefatos, eles se inserem na cadeia discursiva que tem agido performaticamente para formar homens e mulheres com essas características (cf. BUTLER, 1999).

Entretanto, pela não-fixidez das relações de poder e pelo caráter de reciprocidade que as mesmas têm, há a emergência de outros modos de vivência dos gêneros nos filmes estudados que merecem ser destacados. Assim, homens podem ser apresentados como mais sentimentais ao se envolverem no cuidado com os/as filhos/as e com as famílias; mulheres podem aparecer trabalhando no mundo exterior; e meninas podem aprender a se tornar mais fortes e independentes. Se considerarmos, como afirma Foucault (1995, p. 248), que, “no centro das relações de poder e como condição permanente de sua existência, há uma ‘insubmissão’ e liberdades essencialmente renitentes”, poderemos pensar em estratégias que possam, mesmo partindo de discursos que reiteram subjetividades femininas subordinadas às figuras masculinas, produzir novos modos de agir. Se pensarmos, ao lado desse autor, que “não há relação de poder sem resistência, sem escapatória ou fuga, sem inversão eventual” (FOUCAULT, 1995, p. 248) será possível pensar em novas táticas de desestabilização de verdades, de desnaturalização das certezas e de rompimento das fronteiras. Se acreditarmos como ele que “toda relação de poder implica, então, pelo menos de modo virtual, uma estratégia de luta” (ibidem, p. 248), poderemos criar diferentes instrumentos de ação que permitam desconstruir as relações de poder vigentes, procurando construir novas relações sociais que, ainda que não excluam o poder, sejam mais igualitárias do ponto de vista do gênero.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Falar da infância e dos/as infantis tem sido uma obsessão da sociedade ocidental. Desde que ela começa a viver a experiência do dispositivo de infantilidade, “nossa cultura não parará mais de falar do outro-infantil” (CORAZZA, 2004, p. 23). Os variados discursos sobre a infância, no entanto, não objetivam apenas celebrá-la. Seu objetivo principal é “reduzir a perigosa alteridade e defini-la para, perpetuamente, regulá-la” (CORAZZA, 2004, p. 23). Nesse sentido, os filmes objeto de estudo desta dissertação podem ser compreendidos como mais um elo da cadeia discursiva que tem definido o que são os/as infantis, com vistas a regulá-los/as.

No discurso aqui analisado, é possível perceber dois modos de narrar a infância. Ela é apresentada como infância-energia e como infância-monstruosidade. Esse modo de narrar os/as infantis está inserido na gangorra (cf. CORAZZA, 2002) na qual eles/as têm sido produzidos/as discursivamente na atualidade: ora o/a infantil é “o diferente, de quem se querará sempre livrar” (CORAZZA, 2004, p. 23), ora ele/a é a potencialidade de construção de algo novo (cf. KOHAN, 2003). Em ambos os casos, torna-se importante governar essa infância, a fim de que ela desenvolva suas potencialidades ou para que corrija sua monstruosidade para se construir como “salvadora da humanidade”. Para governar essa infância, os filmes acionam instâncias como a família e a escola. Essas instâncias – ao lado da própria mídia – constituem-se em locais em que o governo é mais efetivo. Nesse processo de governar a infância, os filmes também falam sobre como essas instituições devem se organizar. Dessa forma, os/as adultos/as que nelas atuam também passam por um processo de condução de conduta segundo alguns critérios.

Esses critérios estão relacionados, sobretudo, aos padrões que as ciências *psi* têm ditado para a organização da educação da infância. Com o objetivo de governar infantis e adultos/as, a construção da subjetividade heróica é fundamental para esses filmes. Seja para os/as adultos/as, seja para os/as infantis, ser um herói ou uma heroína aparece como um ideal a ser alcançado. Para se produzir dessa forma, esses artefatos disponibilizam uma série de técnicas que os indivíduos devem exercer sobre si mesmos e sobre os/as outros/as para se subjetivar de determinado modo. Assim, construir uma subjetividade heróica passa a ser o modo pelo qual os filmes governam os/as adultos/as e os/as infantis.

Além disso, o processo de regulação infantil ensinado pelos materiais que foram objeto de análise nesta pesquisa também são diferenciados conforme o gênero ao qual pertencem os/as infantis. Assim, é importante também analisar esta variável a fim de compreender como a infância é narrada nos filmes em questão. Que efeitos o discurso aqui analisado pode ter na construção das subjetividades infantis e adultas contemporâneas? Que importância teria entender tal produção discursiva para nós, educadores/as que lidamos cotidianamente com os/as infantis em nossas práticas?

Em primeiro lugar, penso que tal discurso – atrelado a outros – tem produzido infantis com determinadas características na atualidade. Ele tem efeitos reais sobre a vivência da infância e sobre o modo como enxergamos os/as infantis. Entender esses discursos torna-se fundamental para que nós, educadores e educadoras, compreendamos os sujeitos com os quais lidamos cotidianamente em nossas práticas. Não poderíamos pensar que alguns comportamentos infantis – tidos como completamente diferentes daqueles vivenciados por gerações anteriores – estariam relacionados com a disponibilização de outras subjetividades por materiais midiáticos? Se pensarmos na infância nomeada como agitada e hiperativa, ela não teria relação com processos de identificação dos/as infantis com personagens como Flecha? Ou a relação da infância com a tecnologia não poderia encontrar uma identificação com a personagem de Síndrome? Por sua vez, a dependência infantil estimulada por esses filmes e por outros discursos não estaria na base de processos que fazem com que a infância seja constantemente relegada ao segundo plano em nossa sociedade? Ao falar da importância dos/as adultos/as governarem a infância, não estaria sendo estimulado, por meio desses artefatos, o adultocentrismo que coordena grande parte de nossas práticas educativas, escolares ou não?

Um segundo aspecto que penso ser importante destacar refere-se ao modo como esses artefatos narram a instituição escolar. Falar da escola, criticar suas práticas, apontar caminhos para lidar melhor com a infância têm sido uma constante na mídia (cf. PARAÍSO, 2007). O material aqui analisado insere-se nesse contexto, já que ele também fala da escola, diz da melhor forma de organizá-la, apresenta padrões que devem ser seguidos e outros que devem ser abandonados. Se pensarmos no quanto esses filmes são vistos pelas crianças e por seus familiares, torna-se fundamental sabermos o que eles vêm dizendo sobre a escola. Silveira (2002, capa do livro), falando sobre a literatura infanto-juvenil, afirma que os/as professores/as têm sido constantemente incentivados a estimular a leitura dessas obras nas escolas. Nesse sentido, como defende

a autora, “nada mais relevante, portanto, que eles e elas tenham a oportunidade de ver com que imagens estão sendo transformados/as em personagens desses livros”. Penso que a mesma idéia pode ser aplicada aos filmes aqui analisados. Ainda que não haja um incentivo formal para o uso de filmes nas escolas, eles têm se constituído em material com grande presença no contexto escolar. É importante, portanto, a problematização do que esses artefatos estão falando sobre a escola para compreenderem como esta instituição vem sendo narrada na atualidade.

Gostaria de destacar também que, mesmo com todo o esforço analítico empreendido, esta dissertação não conseguiu esgotar todas as possíveis análises. Sei que outros aspectos olhados por meio de outras categorias e conceitos poderiam ser vistos, significados, analisados. Assim, se estive atenta às questões de gênero, procurando analisá-las mais detidamente, o mesmo não foi feito com relação a outros marcadores que certamente influenciam na construção de subjetividades infantis (cf. SARMENTO, 2005). No que se refere às questões de raça e etnia, por exemplo, nenhuma análise foi empreendida. Certamente é significativo o fato de que há apenas um personagem negro nos quatro filmes investigados. Gelado, personagem de *Os Incríveis*, é um dos super-heróis do filme. Amigo do Senhor Incrível desde o início da trama, o personagem aparece em vários momentos auxiliando a família Incrível em sua luta contra o mal.

Um personagem como esse oferece múltiplas possibilidades de análise. Ele pode ser interpretado como um rompimento nas representações que costumam colocar os/as negros/as em situações subalternas em relação aos/às brancos/as. Afinal, um super-herói negro não é algo comum na sociedade ocidental. De modo geral, esses/as personagens são constituídos/as por brancos/as, o que talvez dificulte uma identificação das crianças pertencentes a essa etnia com a possibilidade de serem heróis e heroínas. Esse fato também pode dificultar a idéia de que há heróis/heroínas negros/as. Talvez, a grande dificuldade de pensarmos, do ponto de vista histórico, na existência de negros/as heróis “no mundo real” tenha relação com essa idéia amplamente divulgada em diferentes artefatos e nos currículos escolares de que o herói e a heroína são brancos/as. Um personagem herói negro poderia representar a possibilidade de divulgação de subjetividades diferenciadas para pessoas negras. Vale destacar a grande pressão que o movimento negro tem feito para que os/as negros/as tenham representações mais positivas nos diferentes materiais midiáticos. Um exemplo disso, no caso brasileiro,

refere-se às cotas, pleiteadas por diferentes projetos de Lei⁴⁸, para atores e atrizes negros/as em telenovelas e propagandas. Os/as negros/as têm também sido vistos como um mercado consumidor cada vez maior, o que justifica a presença de personagens negros/as em lugares sociais mais valorizados, como o lugar de herói/heroína (cf. ALMEIDA, 2000). Nesse sentido, é possível perceber a existência de produtos destinados a pessoas pertencentes a essa etnia, assim como a criação de personagens negros/as com os quais esses/as consumidores/as possam se identificar para comprarem determinados produtos (cf. SANTOS, 2004).

Entretanto, precisamos também analisar qual é a relação que Gelado estabelece com os/as demais personagens do filme. Ainda que não seja uma relação de subalternidade, o personagem não passa de um coadjuvante na trama. Mesmo que a relação que ele estabelece no filme não seja “de um resmungão atrapalhado e desajeitado” (GIROUX, 1995b, p. 145)⁴⁹, ou de subserviência, ele não tem o mesmo destaque que outros/as personagens da trama. Sua relação com o Senhor Incrível – herói principal, que se sobrepõe, inclusive, à sua esposa e aos filhos e à filha – é de um amigo fiel, que permanece ao lado do companheiro para ajudá-lo. Sua ajuda aparece em diversos momentos: Gelado auxilia o Senhor Incrível a se preparar para seu casamento, relembra os velhos tempos de herói ao lado do amigo quando ambos não podem mais usar seus poderes, ajuda a família Incrível a se livrar de Síndrome. A amizade entre Senhor Incrível e Gelado lembra as relações que têm sido, ao longo do história, estabelecidas entre personagens brancos/as e negros/as em telenovelas brasileiras. Nesses artefatos, os/as personagens negros/as são apresentados como “empregados fiéis e anjos da guarda dos protagonistas” (SANTOS, 2004, p. 22). Parece que essa idéia também está presente em *Os Incríveis*, produzindo sentidos específicos sobre o que seja ser negro/a na contemporaneidade.

Com relação à classe social, há um predomínio de personagens de classe média, embora alguns personagens pertençam às camadas ricas (como Síndrome e o Senhor Waterhouse). Suelley e Mike, por sua vez, são personagens pertencentes à classe

⁴⁸ Em 1995, a senadora Benedita da Silva apresentou projeto de lei que determinava uma cota de 40% para atores/atrizes negros/as em novelas, minisséries e propagandas governamentais. No ano seguinte, três deputados negros de Brasília expuseram o projeto de lei n. 2419 que sugeria a proporção étnica existente na população brasileira em propagandas públicas e privadas. No ano 2000, Paulo Paim propôs um projeto de lei que propunha cota de 25% na produção televisiva e cinematográfica para atores/atrizes negros/as e 40% da publicidade para modelos afro-descendentes (SANTOS, 2004).

⁴⁹ Representar os/as negros/as como subalternos/as ou como desajeitados/as, que funcionam como alívio cômico na história, é, segundo Giroux (1995b), a representação predominante de negros/as nos filmes da Disney.

trabalhadora. Contudo, eles também parecem integrados ao modo de ser da classe média. Além disso, trata-se de uma classe trabalhadora perfeitamente integrada ao mundo do capitalismo. Em nenhum momento há críticas ao sistema. Pelo contrário, tanto Mike como Suelley são apresentados como empregados-modelo. Suelley é considerado o melhor funcionário da fábrica, posto que o deixa feliz. Em *Monstros S.A.*, o modelo de funcionário-padrão não é mais aquele que simplesmente segue as regras da empresa. Os/as bons/boas funcionários são aqueles/as que, além de realizar bem seu trabalho, preocupam-se com a organização mais ampla da instituição na qual trabalham. Eles não ocupam mais somente o seu posto de trabalho, mas procuram preocupar-se com toda a lógica da empresa. Dessa maneira, Suelley, ao final do filme, ajuda a reorganizar a empresa, transformando-a em um lugar mais alegre, colorido e lucrativo. Parece haver aqui um incentivo a formas de organização do capital mais flexíveis e fluidas, em um movimento que Deleuze (2006) denomina como a passagem do modelo da fábrica (no qual havia um encarceramento dos indivíduos, procurando seu disciplinamento) para o modelo da empresa. Esse modelo estaria inserido na passagem de uma sociedade disciplinar para uma sociedade do controle, na qual os indivíduos são constantemente controlados e autocontrolados.

Com relação à infância, todos/as os/as infantis dos filmes aparecem como consumidores/as dos bens de consumo, sobretudo os midiáticos. Nesse sentido, não há qualquer menção às infâncias pobres, sofredoras, exploradas pelo capitalismo ou trabalhadoras. Talvez porque elas não sejam um mercado consumidor importante, há um ocultamento, por parte desses filmes, dessas possibilidades de vivência da infância. Dessa forma, os filmes ignoram – e levam seus/suas espectadores/as a também ignorar – a existência de infâncias miseráveis e sofridas. Homogeneíza-se, assim, essa etapa da vida, além de, mais uma vez, remeter a infância a um mundo paradisíaco, sem problemas sérios (SANTOMÉ, 1995, p. 164).

Para finalizar, penso ser importante destacar que os/as infantis têm sido narrados/as e subjetivados/as por outros discursos educacionais e curriculares. Com o objetivo de compreendermos como a infância vem sendo produzida na atualidade, seria importante analisarmos outros discursos que têm narrado os/as infantis, pesquisando seus efeitos na construção da infância contemporânea. O discurso aqui analisado é apenas uma das narrativas que hoje procuram falar do/a infantil, objetivando seu controle. Talvez fosse interessante para o campo educacional compreender outros discursos que também são endereçados aos/às infantis. Conhecendo tais discursos talvez

fosse possível pensar em outras formas de subjetividade que não tenham como objetivo controlar ou governar sua alteridade, mas que possibilitassem a construção de novas formas de existência, de dobras diferenciadas em relação às normas instituídas. Essas formas – que têm sido construídas em diversos espaços, como na poesia, por exemplo – talvez tornassem possível a percepção e o entendimento da língua dos/as infantis, língua essa na qual “as coisas que não têm nomes são as mais pronunciadas” (BARROS, 1999, p. 17). Aprender essa língua sem nome, essa língua anterior à nomeação que objetiva ao governo talvez seja a chave para dar voz na educação às crianças e a todos/as os/as infantis que têm sido excluídos do processo educacional pelos poderes instituídos. Talvez esse seja um caminho para a construção da liberdade, entendida não como ausência de poder, mas como a tentativa de construção de novos poderes, novas subjetividades e novas possibilidades de existência.

8 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Heloisa Buarque. Na TV: pressupostos de gênero, classe e raça que estruturam a programação. In: Trabalho apresentado no seminário *O Desafio da Diferença: articulando gênero, raça e classe*. Salvador: 2000.

APPLE, Michel. Currículo e poder. *Educação & Realidade*, v. 14, n. 1. 1989.

ARIÈS, Philippe. *História Social da Criança e da Família*. Rio de Janeiro: Guanabara. 1978.

BUJES, Maria Isabel. O fio da trama: as crianças nas malhas do poder. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, jan/jun, 2000.

BUJES, Maria Isabel. Descaminhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel. Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa; BUJES, Maria Isabel. *Caminhos investigativos III: riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras*. Rio de Janeiro: DP&A, 2005a.

BUJES, Maria Isabel. Discursos, infância e escolarização: caminhos que se cruzam. In: SILVEIRA, Rosa Maria. *Cultura, poder e educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005b.

BUJES, Maria Isabel. Outras infâncias? In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira. *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

BUTLER, Judith. Como os corpos se tornam matéria: entrevista com Judith Butler. In: PRINS, Baukje; MEIJER, Irene Costera. *Revista Estudos Feministas*, 1/2002.

COHEN, Jeffrey. A cultura dos monstros: sete teses. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

COLAVITT, Fernanda. Luzes, câmera, animação. A evolução dos computadores que está revolucionando as produções cinematográficas. *Galileu*. Dezembro, 2004

CORAZZA, Sandra. Labirintos da pesquisa, diante dos ferrolhos. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a.

CORAZZA, Sandra. O que faz gaguejar a linguagem da escola. In: *Linguagens, espaço e tempos no ensinar e aprender*. ENDIPE. Rio de Janeiro: DP&A, 2000b.

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

CORAZZA, Sandra. Currículo como modo de subjetivação do infantil. In: CORAZZA, Sandra. *O que quer um currículo: pesquisas pós-críticas em educação*. Petrópolis: Vozes, 2001b.

CORAZZA, Sandra. *Infância e Educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

COSTA, Marisa Vorraber. Estudos Culturais - para além das fronteiras disciplinares. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000a.

COSTA, Marisa. Mídia, magistério e política cultural. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000b.

DALTON, Mary. O currículo de Hollywood: quem é o bom professor; quem é a boa professora. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v 21, n. 1, p. 97-122, jan/jun. 1996.

DELEUZE, Gilles. Post-scriptum sobre as sociedades de controle. In: DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Rio de Janeiro: 34, 1992.

DORNELLES, Leni. *Infâncias que nos escapam*. Petrópolis: Vozes, 2005.

DREYFYS H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

DUARTE, Rosália. *Cinema e educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

ELLSWORTH, E. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema, uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FABRIS, Elli. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

FELIPE, Jane. Infância, gênero e sexualidade. *Educação & Realidade*, v. 25, n. 1, jan/jun, 2000.

FERNANDES, Adriana. *As medicações na produção de sentidos das crianças sobre os desenhos animados*. 2003. Dissertação (Mestrado). Rio de Janeiro, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade*. 1996. Tese (Doutorado em Educação). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação e Realidade*. v. 22, n. 2, jul/dez, 1997.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 114, nov.2001.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber*. Petrópolis: Vozes, 1972.

FOUCAULT, Michel. Verdade e subjetividade. *Revista de Comunicação e Linguagem*. Lisboa, n. 19, 1993.

FOUCAULT, Michel. O sujeito e o poder. In: DREYFYS H.; RABINOW, P. *Michel Foucault: Uma trajetória filosófica para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

FOUCAULT, Michel. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. *Resumo dos Cursos do Collège de France*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FOUCAULT, Michel. Soberania e Disciplina. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000a.

FOUCAULT, Michel. Não ao sexo-rei. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000b.

FOUCAULT, Michel. A governamentalidade. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000c.

FOUCAULT, Michel. A política da saúde no século XVIII. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000d.

FOUCAULT, Michel. Verdade e poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000e.

FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000f.

FOUCAULT, Michel. *Os anormais*. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade I: a vontade de saber*. São Paulo: Graal, 2006a.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade II: os usos dos prazeres*. São Paulo: Graal, 2006b.

FOUCAULT, Michel. *História da Sexualidade III: o cuidado de si*. São Paulo: Graal, 2007.

FOUCAULT, Michel. As técnicas de si. s/d. Disponível em <<http://www.unb.br/fe/tef/filoesco/foucault/>>..

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não*. São Paulo: Olho d'água, 1997.

GARCIA, Maria Manuela. *A função pastoral da pedagogia crítica*. 2000. Tese (Doutorado) Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GIL, Jose. Metafenomenologia da monstruosidade: o devir-monstro. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e os perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Territórios contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. Petrópolis: Vozes, 1995a.

GIROUX, Henry. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995b.

GOMES, Paola. *Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo*. 2000. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

GOUVEA, Maria Cristina Soares. *O mundo da criança: a construção do infantil na literatura brasileira*. Bragança Paulista: Editora Universitária São Francisco, 2004.

GREEN, Bill; BIGUM, Chris. Alienígenas na sala de aula. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

HALL, Stuart. *Identidades Culturais na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 1997a.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo. *Educação & Realidade*. v. 22, n. 2, jul/dez, 1997b.

HARAWAY, Donna. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). *Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós-humano*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

HERNÁNDEZ, F. *Cultura visual, mudança educativa e projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

- HILLEHEIM, Betina; GUARESCHI, Neuza Maria. Contos de fada e infância(s). *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 31. n. 1, jan/jun. 2006.
- HIRATA, Helena. Por quem os sinos dobram: globalização e divisão sexual do trabalho. In: SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de. *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.
- KELLNER, Douglas. Lendo imagens criticamente: em direção a uma pedagogia pós-moderna. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- KERGOAT, Danielle. Divisão sexual o trabalho e relações sociais de sexo. In: SÃO PAULO. Prefeitura Municipal de. *Trabalho e cidadania ativa para as mulheres: desafios para as Políticas Públicas*. São Paulo: Coordenadoria Especial da Mulher, 2003.
- KINCHELOE, Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron et alli. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.
- KINDEL, Eunice. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...* 2003. Tese (Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.
- KOHAN, Walter. *Infância*. Entre Educação e Filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.
- KUHLMANN JR, Moysés; FERNANDES, Rogério. Sobre a história da infância. FARIA FILHO, Luciano. *A infância e sua educação: materiais práticas e representações [Portugal e Brasil]*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org). *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.
- LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- LOPES, Eliane Marta; GALVÃO, Ana Maria. *O que você precisa saber sobre História da Educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.
- LOPES, José. Educação e Cinema: contestando a hegemonia hollywoodiana. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 41, junho/2005.
- LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997a.
- LOURO, G. L. Mulheres na sala de aula. In: BASSANEZI, C.; DEL PRIORE, M. *Historia das mulheres no Brasil*. São Paulo: Contexto: Editora da UNESP, 1997b.
- LOURO, Guacira. O cinema como pedagogia. In: LOPES, Eliane Marta et al. *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, Guacira. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MACHADO, Roberto. Introdução: por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização da revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo em educação*. Petrópolis: Vozes, 2005.

MIZUKAMI, Maira. G. N. *Ensino: As abordagens do Processo*. São Paulo: EPU, 1986.

MOREIRA, Antonio Flavio. A Psicologia... e O Resto: O Currículo Segundo Cesar Coll. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 100, 1997.

NARODOWSKY, Mariano. *Infância e Poder: conformação da pedagogia moderna*. Bragança Paulista: Editora da Universidade São Francisco, 2001.

NELSON, Cary; TREICHER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

PARAÍSO, Marlucy. A produção do currículo na televisão: que discurso é esse? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, p. 141-159, jan/jun. 2001.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa: práticas de produção e tecnologias de subjetivação no discurso da mídia educativa sobre a educação escolar*. 2002. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2002.

PARAÍSO, Marlucy. Currículo e as contribuições dos Estudos Culturais. *Presença Pedagógica*. Belo Horizonte, v. 10, n. 55, jan/fev, 2004.

PARAÍSO, Marlucy. *Currículo e mídia educativa brasileira*. Chapecó: Argos Editora Universitária, 2007.

PERES, Selma Martines. *Branca de Neve: a imagem animada de uma escrita*. 1999. Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 1999.

PERROT, Michelle. *As mulheres e os silêncios da história*. Bauru: EDUSC, 2005.

POPKEWITZ, Thomas. Tecnologia como prática cultural: morfologias de governo. In: SOMMER, Luís Henrique; BUJES, Maria Isabel. *Educação e cultura contemporânea: articulações, provocações e transgressões em novas paisagens*. Canoas: Editora da ULBRA, 2006.

RAEL, Cláudia. *A mocinha mudou para melhor?* Gênero e sexualidade em desenhos da Disney. 2002. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ROCHA, Cristianne. O espaço escolar em revista. In: COSTA, Marisa Vorraber. *Estudos Culturais em educação*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.

ROSE, Nikolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

ROSE, Nikolas. Como se deve fazer a história do eu? *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 26, n. 1, 2001b.

SABAT, Ruth. *Filmes infantis e a produção performativa da heterossexualidade*. 2003 Tese (Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SABAT, Ruth. Quando a propaganda ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz. *Século XXI: qual conhecimento, qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999.

SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo escolar. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SANTOS, João Batista Nascimento. O negro representado na revista Raça Brasil: a estratégia de identidade da mídia étnica. 2004. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação e Sociedade*. Campinas: v. 26, n. 91, maio/ago, 2005.

SCOTT, J. História das mulheres. In: BURKE, P. *A escrita da história: novas perspectivas*. São Paulo:Unesp, 1992.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

SILVA, Maria Carolina. *O currículo de Harry Potter*. 2005. Monografia (Graduação em Pedagogia). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2005.

SILVA, Tomaz Tadeu. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu. As pedagogias psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

SILVA, Tomaz Tadeu. Monstros, ciborgues e clones: os fantasmas da pedagogia crítica. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Pedagogia dos Monstros: os prazeres e perigos da confusão de fronteiras*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000a.

SILVA, Tomaz Tadeu. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e Diferença*. Petrópolis: Vozes, 2000b.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SILVEIRA, Rosa Maria. “Ela ensina com amor e carinho, mas toda enfezada, danada da vida”: representações da professora na literatura infantil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: Faced/UFRGS, v. 22, n. 2, jul/dez 1997.

SILVEIRA, Rosa Maria. *Professoras que as histórias nos contam*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria. Discurso, escola e cultura: breve roteiro para pensar narrativas que circundam e constituem a educação. In: SILVEIRA, Rosa Maria. *Cultura, poder e educação*. Canoas: Editora da ULBRA, 2005.

SIQUEIRA, Vera. Sexualidade, gênero e educação: subjetivação de mulheres pelo cinema. *Educação e Realidade*. v. 31, n. 1, jan/jun, 2006.

SIQUEIRA, Rosani. A participação nas escolas: um currículo para as famílias? Dissertação (Mestrado). Belo Horizonte, Universidade Federal de Minas Gerais, 2007.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H et al. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

TADEU, Tomaz. Manifesto por um pensamento da diferença em educação. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003a.

TADEU, Tomaz. Dr. Nietzsche, curricularista – com uma pequena ajuda do professor Deleuze. In: TADEU, Tomaz; CORAZZA, Sandra. *Composições*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

TEIXEIRA, Inês; LOPES, José. *A escola vai ao cinema* (Org). Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

TEIXEIRA, Inês. Apresentação à Seção Temática: Cinema e Educação. *Educação em Revista*. Belo Horizonte, v. 41, junho/2005.

TRAVERSINI, Clarice. Programa Alfabetização Solidária: governamento a todos e a cada um. Tese (Doutorado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

UBERTI, Luciana. *Diário de um bebê: governo da subjetividade infantil*. Dissertação (Mestrado). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

VARELA, Julia; ALVAREZ-URIA, Fernando. A maquinaria escolar. *Teoria e Educação*, Porto Alegre n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo . Incluir para excluir. In: SKLIAR, Carlos; LARROSA, Jorge. (Orgs.). *Habitantes de Babel: poéticas e políticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Foucault e Educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Governo ou governamento. *Currículo sem Fronteiras*, v. 5, n. 2, p.79-85, jul/dez 2005.

VIEIRA, Martha. A metáfora religiosa do ‘caminho construtivista’. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

WALKERDINE, V. O raciocínio em tempos pós-modernos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, jul/dez, 1995.

WALKERDINE, Valerie. Uma análise foucaultiana da pedagogia construtivista. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. *Liberdades Reguladas*. Petrópolis: Vozes, 1998.

YOUNG, Michael. Currículo e Democracia: lições de uma crítica à Nova Sociologia da Educação. *Educação & Realidade*, v. 14, n. 4, 1989.