



Universidade Federal do Rio Grande do Sul
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Linha de Pesquisa: Educação e Relações de Gênero



IDENTIDADES DE GÊNERO E PROPAGANDAS

TELEVISIVAS:

UM ESTUDO NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INFANTIL



Mestranda: Bianca Salazar Guizzo

Orientadora: Jane Felipe de Souza

**Porto Alegre
2005**

BIANCA SALAZAR GUIZZO

**IDENTIDADES DE GÊNERO E PROPAGANDAS TELEVISIVAS: UM ESTUDO NO CONTEXTO DA
EDUCAÇÃO INFANTIL**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof^a Dr^a Jane Felipe de Souza

Porto Alegre

2005

G969i Guizzo, Bianca Salazar

Identidades de gênero e propagandas televisivas : um estudo no contexto da educação infantil / Bianca Salazar Guizzo. – Porto Alegre : UFRGS, 2005.

f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2005, Porto Alegre, BR-RS. Orientadora : Jane Felipe de Souza.

1. Gênero – Representação – Mídia. 2. Infância – Identidade sexual – Representação – Publicidade – Televisão. 3. Educação Infantil. infantil. I. Souza, Jane Felipe de. II. Título.

CDU – 396:659.3

Bibliotecária Maria Amazilia Penna de Moraes Ferlini – CRB 10/449

Chegado esse momento em que faço em meu pensamento uma retomada dos desafios enfrentados e das intensas convivências e alegrias vividas, percebo que fortes “marcas de afetividade”¹ foram sendo construídas e/ou intensificadas ao longo da trajetória percorrida nesse curso de Mestrado. Marcas essas que, em forma de agradecimentos, pretendo aqui registrar.

Em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha mãe e ao meu pai pela educação, pelo amor, pelo incentivo que sempre nos deram. Além da educação e do incentivo, agradeço por todas as oportunidades propiciadas. Como bem disse minha irmã Camila em sua solenidade de formatura, mais importante do que nos terem dado essas oportunidades, foi nos terem ensinado a aproveitá-las.

Ao Alex, até bem pouco tempo namorado, hoje marido, que me acompanhou e me apoiou desde o início da graduação em todos os momentos de expectativas e de angústias com bastante paciência, carinho e admiração. À minha irmã e ao meu cunhado Cristiano que, mesmo longe, manifestaram apoio e carinho. Ao meu irmão Rodrigo que também sempre torceu bastante por mim.

Às minhas avós Dileta e Maria (*in memoriam*) pelas constantes manifestações de carinho e preocupação. A tios, tias, sogro, sogra, primos, primas pelo incentivo demonstrado através das mais diferentes formas.

Saindo do âmbito familiar, gostaria de fazer um agradecimento muito especial à minha orientadora, Jane Felipe, com quem tive os primeiros contatos, enquanto bolsista de Iniciação Científica, no campo de estudos em que essa Dissertação se insere. Agradeço ainda pela sua orientação atenciosa, pela sua amizade, pela confiança

¹ Título de uma mensagem eletrônica encaminhada a mim pela colega e amiga Graciema de Fátima da Rosa.

e pela presença carinhosa em situações importantes da minha vida que muitas vezes extrapolaram a Academia.

De modo especial agradeço à professora Dagmar Meyer pelas oportunidades que por ela me foram dadas, pelo carinho, pela amizade e pela confiança que deposita em mim. Sou grata também por todas as contribuições e sugestões que, certamente, contribuíram para a realização desse estudo.

É imprescindível falar tanto da professora Guacira Louro, por suas aulas instigadoras e por todo o carinho e apoio dispensados, como dos/das demais colegas do GEERGE² com quem tenho tido a oportunidade de conviver. De modo carinhoso, agradeço aos/às colegas de orientação: Ana Paula, Judite, Zandra, Bello e Graciema.

De maneira muitíssimo carinhosa agradeço à Graciema, grande amiga, pela companhia constante, pelo seu carinho e pela sua atenção em diversos momentos.

Aos/às queridos/as amigos/as Cláudia, Jaqueline, Ana Paula, Rita, Raquel, Dina, Andressa, Fernanda O., Fernanda V., Daniela, Kaka, Leco, Damico, Leila também deixo aqui meu agradecimento. Às várias pessoas queridas, com quem convivo em diferentes lugares, sou grata de modo não menos especial, mesmo não tendo como citá-las uma por uma.

Agradeço, de forma muito especial, a disponibilidade e as contribuições das demais professoras integrantes da Banca Examinadora dessa Dissertação: Maria Carmen Barbosa e Ruth Sabat.

Por fim, registro meu agradecimento à escola em que realizei minha pesquisa e a todas as crianças com as quais tive a possibilidade de interagir e conviver.

² Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero.

Não desças os degraus do sonho
Para não despertar os monstros.
Não subas aos sótãos - onde
Os deuses, por trás das suas máscaras,
Ocultam o próprio enigma.
Não desças, não subas, fica.
O mistério está é na tua vida!
E é um sonho louco este nosso mundo...

(Os Degraus, Baú de Espantos, Mário Quintana)

RESUMO

O principal objetivo desta Dissertação é investigar de que forma as crianças de uma escola pública de Educação Infantil (5-6 anos) da grande Porto Alegre entendem as questões de gênero presentes no seu cotidiano. Para tanto, exploro situações e falas emergidas no referido âmbito escolar, especialmente a partir de propagandas televisivas voltadas para este público. Busco também discutir e problematizar os modos como professoras, equipe diretiva, pais e mães lidam com tais questões, contribuindo para a constituição de masculinidades e feminilidades ainda na infância. Para a operacionalização das análises, tomo por base os conceitos de gênero, representação, discurso e identidades, a partir do referencial teórico-metodológico dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, em especial das vertentes vinculadas à abordagem pós-estruturalista. As análises aqui desenvolvidas partem de três eixos, quais sejam: 1) Regulação cultural sobre os meninos; 2) Produção de corpos infantis; 3) Consumo e Moda. As análises realizadas permitem argumentar que meninos e meninas vêm sendo constituídos de maneiras bastante diversas. As crianças do sexo masculino são alvo de maior regulação para que, desde a infância, se adequem ao modelo hegemônico de masculinidade, havendo uma clara preocupação com a sexualidade destes. As crianças da escola pesquisada mostram-se também preocupadas com a aparência, valendo-se de alguns esforços para tentarem se “encaixar” em características tidas, na atualidade, como fundamentais para se sentirem esteticamente belas. Cabe ressaltar ainda o quanto esse segmento da população tem se tornado alvo de investimento de diversas áreas industriais que se dedicam à produção de mercadorias destinadas especificamente para elas.

Palavras-chave: infância, gênero, mídia, identidade, representação.

ABSTRACT

The main objective of the present dissertation is to know how (5 to 6 years old) Public School children at Porto Alegre understand issues of gender in their everyday lives. For this I explore situations and talks emerging in the referred school environment, especially television advertisements aiming at this public. I have also sought to discuss and problematise how teachers, board of directors and parents deal with these questions, contributing to male and female identities still in their early years. For the analyses to be adequately performed I have taken as a base gender, representation, discourse, and identity concepts from the theoretical and methodological reference in the Cultural Studies and Female Studies, especially brands associated with post-structuralist approach. The analyses that have been developed here begin with three axes: (1) cultural regulation over the boys; (2) production of children's bodies; (3) consumption and fashion. Performed analyses allow us to claim that boys and girls have been shaped in many diverse ways. Male children have been target of most regulation for them to be shaped into the male hegemonic model since boyhood, with an explicit concern for sexuality. Children from the investigated school have showed to be concerned with appearance, trying to "fit into" features which now a taken as critical for them to feel they are beautiful or handsome. It is also worth noting how much this population segment has been target of investment from various industrial areas devoting to producing children-specific commodities.

Keywords: childhood, gender, media, identity, representation

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| ARQUITETANDO A INVESTIGAÇÃO | 10 |
| 1. DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS ESCOLHAS | 12 |
| 2. SITUANDO O TERRENO E OS SUJEITOS DA PESQUISA | 20 |
| 3. OUVINDO AS CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS | 30 |
| Limites, impasses e possibilidades... | 34 |
| 4. CRIANÇAS, MÍDIA TELEVISIVA E PROPAGANDAS | 41 |

| | |
|---|-----|
| Algumas considerações acerca das propagandas escolhidas | 48 |
| 5. CONSTITUINDO IDENTIDADES INFANTIS DE GÊNERO | 60 |
| 5.1. Para um início de discussão... | 61 |
| 5.2 Regulação cultural sobre os meninos | 66 |
| 5.3 Produção de corpos infantis | 77 |
| 5.4 Consumo e Moda | 88 |
| 6. PARA CONCLUIR: ALGUNS APONTAMENTOS... | 101 |
| REFERÊNCIAS | 108 |
| APÊNDICES | 118 |
| ANEXO | 145 |

Neste capítulo que intitulei **Arquitetando a Investigação** desejo “dar uma idéia” da composição dessa Dissertação de Mestrado. Lembrando que uma possibilidade, dentre outras, de se definir Arquitetura é a arte de projetar/planejar; é a disposição das partes ou dos elementos de uma construção³. E é justamente isso que pretendo fazer.

Antes, porém, cabe destacar que o principal objetivo dessa Dissertação é investigar, não só em função de conversas, interações e discussões com crianças de 5-6 anos de uma escola pública, mas também em decorrência de observações no cotidiano escolar, suas opiniões e idéias acerca das questões de gênero⁴. E que, além disso, tive por intuito observar como professoras, equipe diretiva, pais/mães lidam com tais questões, de modo a contribuir para a constituição das identidades de meninos e meninas.

Feito isso, passo a, em breves palavras, dispor e descrever quais são os elementos que fazem parte dessa construção. Em **Dos Caminhos Trilhados às Escolhas** apresento os alicerces da Dissertação, explorando os elementos que servem de base para o desenvolvimento da pesquisa. Apresento ainda os objetivos, o *corpus* de análise, bem como os referenciais teóricos e os conceitos centrais dos quais me utilizei para a composição deste trabalho.

No capítulo **Situando o Terreno e os Sujeitos da Pesquisa**, exponho a caracterização daqueles e daquelas que se apresentaram como componentes

³ Definição de Arquitetura baseada no Minidicionário Houaiss (2003).

⁴ Grande parte dessas conversas foi deflagrada a partir da apresentação de algumas propagandas televisivas infantis. Um maior detalhamento a esse respeito será apresentado no capítulo *Ouvindo as crianças: percursos metodológicos*.

fundamentais para o desenrolar dos procedimentos investigativos dessa pesquisa. Descrevo a escola na qual me inseri para realizar o trabalho de campo, como também caracterizo a turma com a qual convivi. No capítulo que segue, **Ouvindo as crianças: percursos metodológicos**, descrevo os caminhos e as estratégias dos quais me vali para possibilitar o andamento dessa investigação, ou seja, (re)construo as trajetórias percorridas.

Em **Crianças, Mídia Televisiva e Propagandas** procuro fazer uma breve exposição da relevância que a mídia (mais especificamente a televisão) vem tendo na vida das crianças, bem como busco abordar algumas características dessa instância, tomando-a como uma potente veiculadora e constituidora das identidades infantis. Ainda nesse capítulo, mesmo que meu propósito não seja analisar os anúncios mostrados às crianças, faço **Algumas considerações acerca das propagandas escolhidas**.

No capítulo **Constituindo Identidades Infantis de Gênero** exponho as análises realizadas a partir de três eixos, quais sejam: **Regulação cultural sobre os meninos, Produção de corpos infantis e Consumo e Moda**. Por último, em **Para Concluir: alguns apontamentos ...** retomo alguns pontos discutidos ao longo da Dissertação, como também empreendo algumas considerações finais.

1. DOS CAMINHOS TRILHADOS ÀS ESCOLHAS

Desde o meu ingresso no Curso de Mestrado, venho tendo muitas e diversificadas aprendizagens nos diferentes lugares por onde tenho circulado nesses últimos tempos: em disciplinas cursadas, congressos, seminários e reuniões de que participei e na escola onde realizei minha pesquisa de campo. Nesses espaços, pude também ir fazendo escolhas e redimensionamentos, delimitando assim os caminhos pelos quais percorri.

No entanto, não se poderia dizer que a feitura de tais escolhas e redimensionamentos e a delimitação dos caminhos a serem percorridos se apresentaram como atividades sempre fluidas e simples. Pelo contrário, muitas vezes foram um tanto truncadas e complexas, uma vez que exigiram escolhas nem sempre fáceis. Sendo assim, nesse primeiro capítulo, considero importante retomar tanto as escolhas e as reformulações que fiz, quanto os caminhos que delimitei.

A princípio, tinha como propósitos: 1) analisar a maneira como algumas propagandas veiculadas pela televisão representavam e visibilizavam os modos de ser menino e menina; 2) investigar, a partir de conversas e discussões com as crianças, suas idéias e opiniões acerca dessas propagandas. Partindo desses objetivos, procuraria responder às seguintes perguntas: Quais as representações de meninas e meninos que eram veiculadas por essas propagandas? Quais os discursos que circulavam nesses artefatos culturais? Como as questões de gênero estavam ali articuladas? O que as crianças pensariam e diriam a respeito desses materiais?

Porém, embora tais propósitos fossem relevantes – como apontado pelas professoras integrantes da Banca Examinadora por ocasião da Defesa Pública da Proposta – eles acarretariam em um objeto de pesquisa muito grande, seriam muitos e diversos os materiais que eu teria que analisar em tão pouco tempo. Então, optei por

fazer primeiramente uma reformulação em meu principal objetivo que passou a ser: investigar, não só a partir de conversas, interações e discussões com as crianças, mas também a partir de observações no cotidiano escolar, suas opiniões e idéias acerca das questões de gênero. Leena Alanen (2001, p. 71) atribui especial importância à participação das crianças em processos investigativos, em razão de que ainda são poucas as pesquisas em que elas são posicionadas como “sujeitos falantes, atuantes e que vivem experiências, com seus próprios pontos de vista sobre o mundo no qual vivem”.

Além disso, no período em que realizei a pesquisa de campo, estive bastante atenta para os modos como professoras, equipe diretiva, pais/mães lidavam com as questões de gênero no cotidiano escolar. Modos esses que acabam contribuindo para a constituição das identidades infantis já que (re)produzem formas de ser e, ainda, acabam por demarcar limites e fronteiras que meninos e meninas podem, diferentemente, “atravessar”. Com tal redimensionamento, as propagandas televisivas não passaram a ser mais um dos meus principais focos de análises, mas tornaram-se “deflagradoras” das conversas e discussões que eu viria a propor às crianças⁵.

Tendo em vista essas reformulações e partindo das propagandas apresentadas e das observações realizadas, nesta Dissertação busco problematizar e discutir as seguintes questões: **O que as crianças dizem a respeito das relações de gênero e suas possíveis implicações? De que forma a escola infantil pesquisada atua na constituição das identidades masculinas e femininas na infância?**

O meu novo *corpus*⁶ de investigação, por sua vez, passou a ser as transcrições das falas das crianças oriundas das discussões propostas⁷ a partir das propagandas. Além disso, passaram a fazer parte desse *corpus* as observações realizadas no âmbito

⁵ Maiores detalhes a respeito tanto das propagandas televisivas por mim utilizadas, bem como das crianças com as quais trabalhei serão explorados em capítulos posteriores.

⁶ Entendo aqui por *corpus* de análise um agrupamento de textos vinculados a práticas sociais; agrupamento esse que pode ser analisado como constituidor de sujeitos (FISCHER, 2002).

⁷ As discussões propostas foram gravadas e posteriormente transcritas.

escolar que foram registradas em um Caderno de Anotações no qual registrei falas, atitudes e comportamentos não apenas das crianças como também da professora, da equipe diretiva e de pais e mães acerca da temática de gênero.

Com relação aos aportes teóricos, cabe destacar que, para o desenvolvimento desse estudo, tomo como base os Estudos Culturais e os Estudos Feministas, especialmente aqueles que se articulam à perspectiva pós-estruturalista de análise. A seguir, procurarei, então, traçar algumas considerações sobre tais referenciais.

Primeiro, contudo, considero pertinente expor a forma como gênero aqui é entendido. Joan Scott (1995) ressalta a importância do aspecto relacional existente entre mulheres e homens. Segundo essa autora:

(...) 'gênero', além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens (...). Esse uso rejeita a validade interpretativa da idéia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 75).

Nas palavras de Guacira Louro (1997, p. 22), "(...) não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [de homens e de mulheres]" (acréscimos meus).

Com relação aos Estudos Culturais, um grande número de pesquisas tem apontado que eles foram institucionalizados no Centro de Estudos Contemporâneos, na Universidade de Birmingham – Inglaterra – em meados da década de 1960 e provocaram, inicialmente, intensas mudanças na teoria cultural. Entretanto, alguns autores, como Martín-Barbero e Néstor García Canclini, afirmam que na América Latina já eram realizados Estudos Culturais, embora não denominados dessa forma (COSTA *et. al*, 2003). Sendo assim, como argumenta Ana Carolina Escosteguy (2003, p.

51), esse campo “Não tem (...) um ponto de origem bem determinado, tanto em termos teóricos quanto geográficos”.

Em princípio, as investigações desenvolvidas nessa área estavam (e ainda hoje estão) interessadas nas relações existentes entre a cultura e a sociedade; preocupavam-se tanto com suas formas culturais, quanto com as relações e mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 1999). Por algum tempo, tais estudos fundamentavam-se especialmente no Marxismo. Durante os anos 80 do século XX, as investigações que tomavam as teorias marxistas como referência não deixaram de existir, porém trabalhos que estabeleciam vínculo com a perspectiva pós-estruturalista passaram a ser predominantes.

As pesquisas no campo dos Estudos Culturais, a princípio, concentravam-se, em sua maioria, no estudo das denominadas subculturas, criticando noções elitistas que se reportavam a uma distinção entre alta e baixa cultura. Com o decorrer dos anos, essa distinção deixou de ser relevante e o termo cultura adquiriu diferentes significados. Nas palavras de Marisa Costa *et al.* (2003, p. 36),

‘Cultura’ transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – ‘culturas’ – é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (grifos das autoras).

Resumidamente, cultura passa a ser concebida como um campo de luta e contestação por meio do qual vão se constituindo e produzindo sentidos e indivíduos, que formam os diversos grupos sociais, cada qual com suas peculiaridades e singularidades (HALL, 1997; SILVA, 1999; MEYER *et al.*, 2003).

Atualmente, é possível verificar que as pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais se apresentam bastante diversificadas e múltiplas questões têm sido

abordadas: desde aquelas que dizem respeito às práticas escolares e pedagógicas, até as que se voltam para a discussão acerca das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais, como é o caso de programas de rádio e televisão, propagandas, filmes, novelas, jornais, revistas, entre tantas outras que poderiam ser mencionadas.

Nesse campo do conhecimento, tais instâncias podem ser definidas como Pedagogias Culturais entendidas como todos os artefatos (tais como os que acabo de citar) onde o conhecimento e a aprendizagem são produzidos. Nas palavras de Henry Giroux e Peter McLaren (1998, p. 144):

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Sendo assim, esses lugares (tal como a mídia, por exemplo) que até então eram vistos como voltados, essencialmente, para diversão e entretenimento “passam a ser analisados como práticas que ‘também’ regulam nossas vidas através de suas representações” (SANTOS, 1997, p. 99, destaque do autor).

Relativo aos Estudos Feministas, cabe ressaltar que uma de suas contribuições para o trabalho que desenvolvo, é a preocupação em problematizar concepções dadas como universais, especialmente aquelas que definem o que é “próprio” para homens e para mulheres. Os Estudos Feministas trouxeram para o âmbito acadêmico a discussão de temas como família, sexualidade e trabalho doméstico, até então considerados pouco importantes no cenário teórico (MEYER *et al.*, 2003). Além disso, estudiosas feministas (SCOTT, 1995; LOURO, 1997) têm compreendido o conceito de gênero como uma categoria relacional, ou seja, ele deve ser entendido desde uma lógica que abrange feminino e masculino, isso pelo fato de que é pouco provável entendermos a construção do feminino sem levarmos em conta os aspectos e as relações culturais, sociais e históricas que estão estreitamente vinculados à formação do masculino. Além

da ênfase no aspecto relacional entre feminino e masculino, os estudos e as pesquisas recentes que vêm sendo delineadas em torno da temática de gênero, têm procurado articulá-la a outras categorias tais como geração, raça, etnia, classe social, por exemplo.

Quanto ao pós-estruturalismo, cabe referir que ele se apresenta como produtivo para as análises que pretendo desenvolver, pois, nesse campo, não há o intuito de “procurar” e “descobrir” verdades que poderiam estar escondidas em algum lugar. Ou seja, não se pretende identificar verdades únicas, universais e absolutas. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 119) há

(...) um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma (...) em fluidez, indeterminação e incerteza.

Os Estudos Culturais e os Estudos Feministas, articulados à abordagem pós-estruturalista, apresentam-se como produtivos para o campo da educação na medida em que, no âmbito desses Estudos, presume-se que “(...) todo saber é elaborado em conexão com as relações sociais, culturais e de poder; ele é produzido em diferentes tempos e espaços sociais” (SABAT, 1999a, p. 30).

Levando em conta as considerações até agora realizadas, julgo importante nesse momento também discorrer, ainda que brevemente, acerca dos conceitos de representação e discurso⁸. Dependendo da ótica a partir da qual nos posicionamos, o conceito de representação pode assumir diferentes sentidos. Propagandas, filmes, linguagem, entre outras coisas, muitas vezes acionam determinadas representações vistas como “as” hegemônicas. De acordo com Silva (1999, p. 35) “a representação é um sistema de significação. (...) na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, idéia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)”.

⁸ Os conceitos de representação e discurso serão discutidos e articulados de forma extensiva mais adiante.

A representação reúne tanto práticas de significação lingüística e cultural como sistemas simbólicos por meio dos quais os significados podem ser construídos. Tais significados, por exemplo, auxiliam meninos e meninas a compreenderem as experiências vivenciadas e, a partir daí, são levados a entender o que devem, ou não, ser e fazer (MEYER *et al*, 2003). Embora sejam situações bastante comuns no cotidiano escolar infantil, cabe aqui trazer um exemplo, que se vincula à afirmação anterior, a respeito daquilo que as crianças consideram “adequado”, ou não, para elas, enquanto meninos ou meninas:

Hoje foi proposta uma atividade de artes em que foram distribuídas, para cada criança, folhas coloridas com uma gravura colada. Nessas folhas as crianças tinham que continuar o desenho ou inventar um cenário a partir da gravura proposta. Dois meninos, ao receberem folhas na cor rosa, reclamaram dizendo que aquelas eram para as meninas. Eu expliquei a eles, rapidamente, que não importava a cor e que meninos e meninas poderiam usar aquela folha cor-de-rosa. Eles, então, concordaram e aceitaram ficar com as folhas (Caderno de Anotações, 10/03/2004, p. 10).

Partindo desse exemplo podemos perceber o quanto as crianças, desde cedo, são subjetivadas⁹ pelos discursos que circulam na sociedade em que estão inseridas. Na nossa cultura, por exemplo, é muito comum associar a cor rosa às meninas e a azul aos meninos. No entanto, nem sempre foi assim. Tal associação se constitui no século XIX, na França. Nos países ocidentais, a idéia de que o azul se ligaria à masculinidade e o rosa à feminilidade passou a ser adotada nas primeiras décadas do século XX (STEELE *apud* BARNARD, 2003). E, de um modo geral, as escolas nem sempre conseguem desmistificar tais idéias e até, muitas vezes, acabam por reforçá-las.

⁹ O termo “subjetivadas” vai na direção do conceito de subjetivação explorado por Michel Foucault (2002). Para esse autor tal conceito vincula-se a processos sociais, culturais e disciplinares que auxiliam na constituição dos sujeitos. Em capítulo posterior retomarei mais alguns aspectos relacionados ao referido termo.

Passando ao conceito de discurso, que assim como o de representação também é importante para esse estudo, vale mencionar que ele tem sido estudado e problematizado por autores e autoras que se inserem no campo a partir do qual me posiciono (FOUCAULT, 1996; FISCHER, 1996; SILVA, 1999; MEYER, 2000). Muitos/as deles/as convergem na idéia de que constantemente os sujeitos são construídos e subjetivados pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivem. De acordo com Dagmar Meyer (2000, p. 55) “Os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade”. Rosa Fischer (2001a) salienta que discurso não deve ser entendido simplesmente como uma fala, um pronunciamento ou uma frase, mas sim como uma prática capaz de nos constituir/subjetivar.

Céli Pinto (1989, p. 27) refere que

A criança, no momento em que se reconhece enquanto indivíduo, está se reconhecendo enquanto sujeito constituído pelos discursos familiares [e eu diria também os escolares, os midiáticos, etc.] que a cercam. É o ‘outro’ que lhe dá identidade: a criança se reconhece como bonita porque existe em relação a ela um discurso de beleza onde ela tem instaurado um lugar .

Discorridas tais considerações acerca dos conceitos de representação e de discurso, para finalizar esse capítulo, destaco os motivos que me levaram a configurar esse estudo do modo como o faço, ou seja, articulando as temáticas de infância, gênero e mídia televisiva às situações desencadeadas no espaço educacional infantil. O primeiro deles refere-se ao fato de que, nos últimos anos, muitos estudos têm tomado como foco principal a infância. Tais estudos dizem respeito, principalmente, às diversas formas como o espaço, o planejamento e a rotina podem ser organizados, bem como às questões relacionadas ao desenvolvimento cognitivo, motor e afetivo das

crianças, propostas pedagógicas e curriculares, políticas públicas para a faixa etária de zero a seis anos, etc. Entretanto, apesar da relevância de tais temas para a educação de crianças pequenas, eles não chegam a tratar propriamente das questões de gênero, conforme apontam alguns/algumas autores/as (WALKERDINE, 1999; FELIPE, 2000a, 2000b; STEINBERG, 2001; SANTOS, 2004).

Além disso, como já destaquei, verifica-se que as pesquisas realizadas no campo dos Estudos Culturais se reportam tanto às práticas escolares e pedagógicas, como as que se direcionam para a problematização das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais como, por exemplo, programas de TV, propagandas, filmes, revistas. Essa última dimensão (exame de artefatos culturais) já configura um conjunto bastante expressivo, pelo menos no âmbito desse Programa de Pós-Graduação. Em contrapartida pouco se tem investigado, a partir desses aportes teóricos, a maneira como diferentes públicos (ainda mais o infantil – no meu caso as crianças de 5-6 anos) têm interagido com as representações produzidas e veiculadas em artefatos culturais, daí a relevância de se desenvolver pesquisas como a que me propus.

2. SITUANDO O TERRENO E OS SUJEITOS DA PESQUISA

A escola em que realizei a pesquisa de campo chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Camilo Alves e foi fundada em 18 de maio de 1961. Ela localiza-se no bairro Parque Amador do município de Esteio na grande Porto Alegre. Em tal bairro, há uma grande diversidade relativa ao nível sócio-econômico; lá residem tanto pessoas de classes populares como pessoas de classes mais privilegiadas¹⁰.

A Escola conta com oito turmas de 1ª a 4ª séries, além de duas turmas de pré-escola¹¹, sendo que uma funciona no turno da manhã e outra no da tarde. Atualmente ela atende aproximadamente 240 crianças, sendo que nas duas turmas de pré-escola há em torno de 50 crianças. O seu corpo docente é formado por seis professoras (sendo que duas trabalham em turno integral e duas atendem as turmas de Educação Infantil), além de uma professora de Educação Física, uma bibliotecária e uma pedagoga que trabalha na oficina de aprendizagem¹². A equipe diretiva conta com uma Diretora, uma supervisora escolar e um orientador educacional, ainda há uma equipe de apoio na qual estão incluídas a secretária da escola, duas serventes, duas cozinheiras e um segurança.

¹⁰ Algumas informações disponibilizadas nesse capítulo foram obtidas a partir de documentos aos quais tive acesso durante a minha permanência na escola. Outras foram obtidas por meio de conversas informais (registradas no Caderno de Anotações) que pude ter com a equipe diretiva e com as professoras.

¹¹ Nomeio de pré-escola porque é o nome que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) atribui às turmas que atendem crianças compreendidas na faixa etária de 5/7 anos. Conforme Maria Teresa Esteban (1993, p. 31-2) “não se vai à pré-escola com o objetivo de se preparar para aprender”, porém o que se observa – principalmente em pré-escolas anexadas às escolas que atendem o Ensino Fundamental – é justamente o contrário, ou seja, um dos propósitos das classes pré-escolares é preparar para o ingresso na 1ª série do Ensino Fundamental, mais especificamente desenvolvendo um trabalho de pré-alfabetização.

¹² Essa oficina é freqüentada por alunos e alunas que apresentam alguma dificuldade de aprendizagem nas diferentes áreas do conhecimento, em especial, na matemática.

O espaço físico da escola é formado por cinco salas de aula. Conta também com a sala de vídeo, com a sala em que funciona a secretaria, e com outra onde são desenvolvidas as oficinas de aprendizagem, além da biblioteca, da cozinha, do refeitório e dos banheiros feminino e masculino. O pátio, apesar de não ser muito amplo, tem uma pracinha (habitualmente utilizada pelas crianças que freqüentam a pré-escola, a 1ª e a 2ª séries) e uma quadra poliesportiva onde são desenvolvidas as aulas de Educação Física.

A escola, de uma forma geral, no tempo em que lá estive, me pareceu ter uma rotina bem estabelecida. Ao chegarem as crianças (algumas acompanhadas de seu responsáveis e outras não) ficavam brincando no pátio até as 13h quando soava a campainha. Nesse instante, com raras exceções, as crianças de diferentes séries

(inclusive algumas da pré-escola) imediatamente corriam para o local onde se encontravam as filas das turmas as quais pertenciam, sendo uma fila para os meninos e outra para as meninas. Quando todos e todas estavam praticamente em silêncio alguém da equipe diretiva ou do corpo docente fazia uma oração (na maioria das vezes Pai Nosso ou Santo Anjo). Após a oração, cada turma, com sua respectiva professora, dirigia-se para a sala de aula onde se iniciavam os trabalhos.

Às 15h e 10min a campainha soava mais uma vez indicando que estava começando o tão esperado recreio. Cada dia da semana uma das professoras era escalada para “controlar” esse momento da rotina diária da escola. Às 15h e 30min a campainha era tocada pela terceira vez indicando o retorno para a sala de aula. Nesse momento, mais uma vez, era aquela rápida correria por parte das crianças para se postarem nas suas respectivas filas. Enfim, às 17h a campainha soava pela última vez, quando as crianças estavam liberadas para retornarem às suas casas.

Fazendo uma breve retomada desse cotidiano escolar ao qual tive a oportunidade de presenciar por algum tempo, percebo o quanto ainda hoje a escola

está implicada no disciplinamento e no controle dos corpos infantis, com o intuito de fazê-los dóceis e, mais do que isso, obedientes. Corpos dóceis que através do poder disciplinar, podem ser submetidos, e transformados a fim de “adequar” os sujeitos às normas vigentes em um determinado contexto (FOUCAULT, 2002, grifo meu). Poder disciplinar que, como diz Michel Foucault (2002, p. 143), “(...) tem como maior função ‘adestrar’” e que, além disso, permite um “controle minucioso sobre os indivíduos e que realiza a sujeição constante de suas forças e lhes impõem uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 2002, p. 126)

Acerca desse tema, Julia Varela e Fernando Alvarez-Uria (1991, 1996) também argumentam que às instituições escolares coube (e eu diria que ainda cabe) a tarefa de capturar os discursos acerca da disciplina, da civilização e da sociedade, para, a partir daí, fazer funcionar uma pedagogia que viria a colaborar para difundir o poder disciplinar e, conseqüentemente, a fabricação dos sujeitos modernos. Tarefa essa que se observa através de alguns exemplos como a organização de filas, o controle do espaço e tempo (que é dividido de acordo com as rotinas estabelecidas), banheiros construídos separadamente para meninos e meninas, bem como alguns outros espaços a elas/es destinados, tais como o canto da cozinha, o pátio, etc. Ao mesmo tempo em que as crianças são convocadas a um constante disciplinamento, trabalha-se com a idéia de uma pedagogia ativa, ou seja, enfatiza-se a importância da autonomia dos sujeitos no processo de aprendizagem, instigando as crianças a terem uma participação mais efetiva na sua trajetória educacional.

Feitas essas considerações mais gerais sobre a escola, passo agora a descrever os cenários e as personagens principais dessa investigação: a sala da pré-escola, a sala de vídeo, a pracinha, a quadra poliesportiva, e, obviamente, as crianças que por esses espaços circulavam.

A sala da pré-escola localiza-se ao lado da sala onde funciona a secretaria da escola. É uma sala bem arejada e tem boa iluminação natural uma vez que possui quatro janelas que na maior parte do tempo permaneciam abertas. Existem cinco

mesas redondas e vinte e cinco cadeiras pequenas. A professora possui mesa e cadeira próprias para adulto. Anexo à sala, existe um banheiro que é adaptado ao tamanho das crianças. Junto a uma das paredes, há uma estante de madeira onde se encontram vários recursos pedagógicos: instrumentos musicais, brinquedos, jogos de montagem, blocos lógicos, jogos de memória, bonecas (que imitam o estilo das *Barbies*), livros de histórias, etc. As crianças têm livre acesso aos brinquedos, geralmente após o término de alguma atividade proposta ou no momento do *Brinquedo Livre*¹³.

Próximo a essa estante, há também um tapete onde deveriam ser realizadas as *Rodas de Conversa*¹⁴. Porém, para o número de alunos e alunas que freqüentava a turma, esse espaço mostrava-se extremamente pequeno, ocasionando, inúmeras vezes, algumas desavenças entre as crianças pelo fato de umas ficarem quase em cima das outras. Para tentar solucionar o problema, não raro, a professora propunha que a *Rodinha* fosse desenvolvida na quadra de esportes, o que agradava bastante o grupo.

A sala de vídeo, onde algumas vezes realizei as intervenções que diziam respeito a essa pesquisa, era praticamente do mesmo tamanho das salas de aula da escola e não contava com outros recursos audiovisuais além do vídeo e da televisão. Não só atividades que necessitavam da utilização desses dois recursos eram desenvolvidas, mas também outros tipos de atividades como a *Hora do Conto*¹⁵ e a *Exposição do Museu Marinho Mundo das Águas*¹⁶.

¹³ Alguns termos que coloco em destaque nesse capítulo referem-se às atividades que são freqüentes na rotina diária das turmas de Educação Infantil. Aproveito também para esclarecer que *Brinquedo Livre* refere-se a um momento determinado da rotina da Educação Infantil para que as crianças possam brincar ou desenvolver alguma atividade que seja do interesse delas, ou seja, nesse momento não há atividades específicas dirigidas pela professora.

¹⁴ *Rodas de Conversa* são momentos da rotina da Educação Infantil em que professoras e crianças se sentam para conversar a respeito de algum projeto que esteja sendo proposto ou, simplesmente, sobre temas que sejam de interesse das crianças.

¹⁵ A *Hora do Conto* era o momento semanal em que a bibliotecária da escola contava uma história para as crianças. As histórias contadas tratavam de assuntos vinculados aos projetos ali desenvolvidos e, em grande parte das vezes, contava com recursos pedagógicos, como fantoches, por exemplo.

¹⁶ O Museu Mundo das Águas foi até a escola no dia 31 de março de 2004, em razão de que todas as turmas estavam envolvidas com o desenvolvimento de um projeto pedagógico que “visava despertar a curiosidade e aprofundar os conhecimentos acerca da vida dos animais marinhos” (Caderno de Anotações, 31/03/2004, anexo).

A pracinha também foi palco de interessantes situações que envolveram questões pertinentes a esse trabalho. Lá, as crianças adoravam brincar! Essa pracinha localizava-se num canto do pátio que é protegido por grades e cadeados. Ela só era utilizada pelas crianças das turmas de pré, 1ª e 2ª séries e quando elas estavam acompanhadas das professoras responsáveis pelas turmas. Na hora do recreio, ela permanecia fechada. Nessa pracinha havia um escorregador, um trepa-trepa, um trem e três cavalinhos de ferro firmados ao chão por molas.

A quadra poliesportiva, onde também desenvolvi algumas intervenções com as crianças, não estava em boas condições, havia muitos buracos e as pinturas e marcações feitas no chão estavam quase apagadas. Esse local, no período em que estive acompanhando a turma, era utilizado principalmente pela professora de Educação Física, que desenvolvia atividades que procuravam integrar meninos e meninas, ou seja, todos e todas brincavam e jogavam ao mesmo tempo, na mesma atividade.

Com relação ao número de alunos e alunas que pertencia à turma pré-escolar, considero pertinente relatar que, inicialmente, ela era formada por 16 meninos e 4 meninas, mas aos poucos esses números foram-se modificando: algumas crianças iam chegando (da turma da manhã, de outras escolas) e outras iam saindo (para a turma da manhã, para outras escolas). Nos últimos dias, a turma já contava com 26 integrantes: 18 meninos e 8 meninas, dentre os/as quais havia apenas dois meninos negros e os/as demais eram todos/as brancos/as. Às vezes, o número superior de meninos parecia assustar a professora, tanto que ela proferia frases do tipo *“eu ainda vou ter muito trabalho com essa turma ... ainda se o número maior fosse de meninas!”* (Caderno de Anotações, 07/04/2004, p. 17).

Tal afirmação da professora remete a uma intensa e importante discussão em torno da idéia de que meninas se adaptam melhor às regras escolares, sendo mais obedientes. Marília Pinto de Carvalho (2000, s.p.) afirma que “no grupo daqueles que fracassam na escola, ou diante dos quais a escola fracassa em ensinar, os meninos são em maior número que as meninas”. Pierrette Bouchard (1994), para explicar as diferenças entre meninos e meninas diante do sistema escolar, argumenta que as últimas aceitam melhor as regras que aí são estabelecidas. Para mostrar como isso se dá no contexto de Quebec (onde realizou sua investigação), baseia-se em falas de alguns estudiosos como Charles Caouette (*apud* BOUCHARD, 1994, p.374) que afirma:

o estilo da organização [escolar] favorece as moças. Elas são mais dóceis, têm cadernos mais limpos e atrapalham menos. Os rapazes têm uma abordagem menos requintada e a pedagogia faz apelo ao requinte. Os rapazes contestam mais. (...) A escola é um universo feminino (...) as moças se habituem melhor a ela, [porque] exige conformismo, disciplina e minúcia (acréscimos meus).

Como, então, julgar e questionar as falas da professora se, com freqüência, docentes se deparam com textos como o que acabei de citar parcialmente e se, diversas instâncias, dentre elas a mídia, continuam reafirmando a diferenciação entre meninos e meninas, posicionando-os, desde uma visão “essencialista”? E se, além disso, circulam (na escola, na família, na mídia) inúmeras estratégias que fazem com que elas sejam mais comportadas e obedientes e eles agitados e transgressores?

Há algum tempo, o programa Globo Repórter, transmitido no dia 14 de maio de 2004 pela Rede Globo de Televisão, veiculou uma reportagem que reiterava as diferenças entre ambos os gêneros, pautando-se em explicações ditas científicas e homogeneizantes. No decorrer do programa o apresentador mencionava que “em uma turminha de crianças com a mesma idade, 3 anos, a personalidade já começa a mostrar seus primeiros sinais. E a diferença entre meninos e meninas também”. E mais adiante ele continuava expondo que, em uma mesma atividade, “os meninos logo se

dispersam (...). As meninas continuam mais tempo atentas”. E, para arrematar a explicação o apresentador colocava que “a inquietação dos meninos contrasta com a delicadeza das meninas”.

Voltando-me às crianças da turma, vale esclarecer que elas nasceram entre os anos de 1997 e 1998. Todas, até o período em que as acompanhei (26 de abril de 2004), tinham cinco ou seis anos, algumas delas faziam sete a partir do mês de setembro de 2004. Antes de passar a freqüentar a Escola Camilo Alves, algumas delas já haviam freqüentado creches e escolas; outras, contrariamente, estavam participando de um grupo escolar pela primeira vez.

Ao contrário do que muitas teorias “universalizantes” que procuram explicar as etapas do desenvolvimento infantil conforme a faixa etária na qual determinada criança se encontra, o grupo que estou aqui panoramicamente descrevendo e caracterizando, apesar de estar compreendido numa mesma faixa etária, apresentava características e comportamentos bastante diversos. Só a título de ilustração, enquanto algumas crianças já se arriscavam a escrever pequenas palavras, outras faziam pequenos rabiscos; enquanto algumas levavam muito tempo para realizar determinada atividade, outras levavam apenas poucos minutos. Em relação à expressão verbal o mesmo pode ser dito. Apesar das idades serem extremamente próximas, as diferenças referentes à capacidade de se expressarem verbalmente eram bastante grandes.

A partir disso, pode-se dizer o quão específicos, particulares e diversos mostram-se os desenvolvimentos de cada um/a, dependendo de inúmeros atravessamentos que, muitas vezes, são desconsiderados nessas teorias que procuram “enquadrar” os sujeitos de maneira linear, levando em conta apenas a idade. Não raro, pelo fato dessas teorias serem extensamente trabalhadas em cursos de formação de professoras/es, as crianças que fogem às características que aí são definidas acabam sendo estigmatizadas, rotuladas como “diferentes” e, por vezes, excluídas. Vale

lembrar, portanto, que as identidades “normais” só fazem sentido se entendidas em relação às identidades “diferentes”. Ainda a esse respeito, cabe mencionar que

A afirmação da identidade [normal] e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir (...) ‘o que somos’ significa também dizer ‘o que não somos’. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade [normal] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (...) Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder (SILVA, 2000, p. 82).

Com relação às famílias das crianças, gostaria de expor que grande parte delas está inserida em grupos familiares cuja renda econômica não é alta. Além disso, tais grupos se distanciam bastante daquele considerado como “padrão” em nossa sociedade. Ou seja, distanciam-se da chamada “família nuclear normalmente associada à unidade doméstica composta de pai, mãe e todos os filhos do casal (...). [Tomada] não somente como a mais natural, mas também a única forma sadia de organização familiar” (FONSECA, 1999, p. 257, acréscimo meu). Porém, apesar da existência de inúmeras outras configurações familiares distantes dessa, a idéia de família, de acordo com Cláudia Fonseca (1995, p. 20-21), ainda

se restringe no nosso imaginário à família conjugal (...) que implica co-residência de um casal e seus filhos – sendo a casa o lugar das mulheres e crianças; e o espaço público da rua o domínio por excelência dos homens. [Esse tipo de família] só veio a se consolidar no início século XX, com as táticas sedutoras de persuasão: salários dignos, escolarização universal de alta qualidade e uma melhoria geral das condições de vida da classe operária (...). Pesquisas antropológicas (...) desfizeram a idéia de que existam formas familiares mais ou menos modernas, mais ou menos atrasadas. (...) é impossível falar de modelos familiares moralmente superiores, culturalmente mais civilizados ou psicologicamente mais saudáveis. O que se constata é um enorme leque de práticas de organização doméstica e social, dando

prova da criatividade dos humanos para inventar formas culturais conforme o contexto em que vivem (acréscimos meus).

Para exemplificar essa criatividade, gostaria de trazer alguns exemplos emblemáticos das novas configurações familiares que vêm se delineando nas sociedades atuais. Entretanto, antes, cabe dizer que na turma há crianças, como Diego, Daniel e Antônio¹⁷, que vivem em agrupamentos familiares nucleares que são aqueles tidos como “saudáveis”. Camila mora numa casa juntamente com seus avós, uma irmã, uma tia e o marido dela. Quando essa menina tinha três anos ela presenciou o assassinato da mãe, executada pelo próprio pai (atualmente preso), tendo então que ficar sob a guarda dos avós maternos. Fernando, por sua vez, nascido da segunda união da mãe, mora com essa, com o padrasto e com um irmão (fruto do atual casamento da mãe), além desse irmão ele tem também duas irmãs (que já não moram mais na mesma casa e são filhas de uma primeira união da mãe). Júlia mora com seus avós, dois tios e um irmão; a mãe, filha da avó com quem vive, é bastante jovem e, ao conhecer outro homem – que não o pai de Júlia e seu irmão – saiu de casa para viver com esse novo companheiro.

Muitas vezes, se por acaso algumas dessas crianças, inseridas em grupos familiares como os que mencionei, demonstrarem determinados comportamentos tidos como “estranhos”, provavelmente serão associados e explicados em decorrência do tipo de configuração familiar ao qual pertencem, isto é, um tipo de família – não raro – dito patológico, desorganizado e de influência nociva (FONSECA, 1995).

Com essas poucas palavras que expus a respeito dos grupos familiares nos quais as crianças estão inseridas, não quis apontar qual o grupo mais “adequado”. Pretendi apenas mapear o quão diversificadas são as famílias que se configuram, não

¹⁷ Todas as vezes que me refiro às crianças envolvidas nesse estudo, utilizo nomes fictícios para preservar as suas identidades.

só dentro da turma observada, mas – mais abrangentemente – na atual conjuntura das sociedades contemporâneas.

Um último aspecto a ser destacado em relação à organização das famílias das crianças é que, geralmente, eram as mulheres (mãe, tia, avó, irmã, etc.) quem acompanhavam as crianças na chegada à escola e na volta para casa. Mulheres que, em grande parte, desempenhavam o papel de donas-de-casa. Raras foram as vezes em que as crianças chegavam acompanhadas de homens (pai, avô, etc.). Quando esses iam normalmente era em razão de que estavam nos seus dias de folga, em período de férias ou desempregados.

Assim, pode-se perceber o quanto muitas mulheres permanecem atreladas ao mundo privado (dispensando cuidados especialmente ao lar e à família), tanto que a responsabilização das mulheres (não diria somente as mães, mas também avós, tias e irmãs que exercem a função materna), se comparada aos homens, ainda é muito maior para com os cuidados que devem (ou deveriam ser) dispensados a uma criança.

A noção de “boa” mãe, como discute Erica Burmann (1998), parece vincular-se ao estar disponível, ao ajustar-se às necessidades de sua prole. Jane Felipe (2000b, p. 80) refere que as “boas” mães permanecem sendo “colocadas como principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas”.

Claudia Santos (2004, p. 63), ao analisar revistas brasileiras sobre a temática infância, argumenta que as mães ainda são mostradas como “representando o elemento fundamental da vida de uma criança, assim como aquela que partilha todos os momentos importantes da [sua] vida”. Os pais, por sua vez, continuam sendo figuras praticamente apagadas e descompromissadas com a educação das crianças (KINCHELOE, 2001; KLEIN, 2003).

3. OUVINDO AS CRIANÇAS: PERCURSOS METODOLÓGICOS

Não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder (COSTA, 2002, p. 15-6).

Muitos têm sido os questionamentos acerca dos percursos metodológicos de que as pesquisas inseridas na abordagem pós-estruturalista têm se valido. Talvez pelo fato de tais percursos apresentarem-se múltiplos, amplos e pouco explicitados, diversas vezes eles são caracterizados pela falta de rigor acadêmico por estudiosos/as vinculados a outras perspectivas mais tradicionais de pesquisa. Portanto, caracterizá-los dessa forma é um tanto equivocado, uma vez que, segundo Luís Henrique Sacchi dos Santos (2002, p. 49), em tal abordagem

o método não é algo que paira no mundo e ao qual o pesquisador ou a pesquisadora deve se adequar a fim de ‘encontrar’ os resultados que busca. Os métodos e os resultados não estão postos num mundo pré-existente, adjacente ou paralelo às teorizações, esperando pelas melhores aplicações que possam torná-los evidentes (destaques do autor).

Pode-se afirmar que no pós-estruturalismo não existe um único modelo ou conjunto de regras a ser seguido em todos os processos investigativos. Pelo contrário, há a oportunidade de se criar estratégias específicas, de acordo com as particularidades de cada pesquisa, tanto no que diz respeito à reunião de informações, quanto à posterior análise das mesmas.

Tendo explicitado essas breves considerações mais gerais a respeito da(s) metodologia(s) na referida perspectiva, passo a retomar os percursos de que me vali para possibilitar o desenvolvimento dessa Dissertação. De repente, na tentativa de (re)contar esses caminhos, eles parecerão lineares e uniformes. No entanto, ao invés

disso, pode-se afirmar que eles foram cercados de atravessamentos, de percalços, enfim, cercados de muitas e diferentes idas e vindas.

De alguns anos para cá têm surgido, especialmente no meio acadêmico, pesquisas que procuram articular as questões de infância, escola, gênero, cultura e mídia. Essas pesquisas, em grande parte, procuram problematizar alguns artefatos culturais que são produzidos para a infância partindo de uma visão adultocêntrica, pouco se ouvindo e pouco se questionando sobre as opiniões das crianças (FELIPE, 2004). Em tais investigações, as “vozes”, as idéias, as críticas e os pontos de vista delas a respeito daquilo que, em certa medida, lhes é primordialmente produzido e endereçado não chegam a ser contemplados e discutidos. Sobre tal situação Alanen (2001, p. 97) ressalta que:

O regime de verdade no qual a infância está implicada, e as práticas institucionalizadas que se seguiram, organizam para a categoria social das crianças localizações a partir das quais elas são compelidas a participar da vida social cotidiana. Através dessa participação as crianças (...) ganham uma gama especial de experiências e de saber acerca das relações sociais dentro das quais elas vivem diariamente, nos lugares que são delas. ‘Entretanto, esse saber habitualmente não é articulado e portanto permanece oculto, implícito, sem reconhecimento’ (grifos meus).

Seguindo essa mesma linha de argumentação, Jucirema Quinteiro (2002, p. 27) afirma que o “uso e a recolha da voz da criança é condição fundamental no conhecimento das ‘culturas infantis’” (grifos da autora). Partindo dessas considerações, julguei interessante atribuir um maior espaço aos relatos e às falas das crianças em torno da constituição das identidades de gênero, dada a sua inegável relevância.

No entanto, vale salientar que o fato de ter ouvido as crianças, colocando-as como sujeitos privilegiados em minha pesquisa, não fez com que eu me aproximasse de uma verdade natural e absoluta sobre elas. É equivocado pensar que “dar” voz às crianças, observando atentamente as falas que elas produzem ou reproduzem sobre si

mesmas e o mundo que as cerca, nos trará um desvelar sobre a infância (FELIPE, 2004). Como salienta Rosa Silveira (2002, p. 80), ao ouvir as crianças estamos interagindo com uma polifonia de vozes, o que implica em ouvir inúmeras manifestações, de diferentes interlocutores, isto é, “(...) os discursos [nesse caso, os das crianças] são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes (...)” (acréscimos meus). Ainda que nessa pesquisa eu tenha pretendido enfatizar as falas das crianças, com certeza tais falas estiveram sempre atravessadas por outros olhares, outros discursos que cotidianamente estão presentes na mídia, nas famílias e nas culturas em que as crianças circulam.

Entretanto, a tarefa de privilegiar a “voz” e a participação das crianças não se mostrou fácil, devido a alguns limites enfrentados. A partir de agora passo, então, a descrever, com um maior nível de detalhamento, os caminhos que percorri até chegar à escola, para depois falar a respeito do modo como se deu minha incursão no espaço educacional, bem como dos impasses que enfrentei.

Mesmo antes de ingressar no Mestrado, tinha clareza de que gostaria de trabalhar com Pedagogias Culturais, porém no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação inúmeras pesquisas já tinham feito isso. Então, me questioneei: como trabalhar com Pedagogias Culturais e ao mesmo tempo tentar, de alguma forma, “inovar”? Na Prática de Pesquisa *Elaboração e análise de pesquisas sobre infância, gênero e sexualidade*¹⁸ tive a oportunidade de ler o artigo intitulado *Estudos Feministas/ Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas* no qual a autora Alanen (2003) salientava a importância de se destacar, no âmbito científico, os relatos infantis. Foi a partir daí que decidi trabalhar com os anúncios voltados para o público infantil, veiculados pela televisão como deflagadores e estimuladores das discussões realizadas com o grupo de crianças envolvido na pesquisa.

Tendo em mente tal decisão, o primeiro passo foi iniciar o trabalho de gravação e seleção dos anúncios que seriam utilizados para provocar discussões. Para isso, nos

quatro dias que antecederam o Dia das Crianças, no mês de outubro de 2003, a programação infantil veiculada, no turno da manhã, pela Rede Globo foi gravada¹⁹. Essa rede de televisão foi escolhida em razão de um maior número de crianças ter acesso à sua programação e ainda pelo fato de ser um canal de TV aberta. Em tal programação infantil estavam incluídas as seguintes atrações: *Xuxa no Mundo da Imaginação*, *Sítio do Pica Pau Amarelo* e *TV Globinho*, gerando um total de 8 horas de gravação. Meu objetivo era verificar quais os anúncios televisivos que estavam sendo transmitidos naquela semana endereçados às crianças, para depois selecionar quais os que seriam realmente utilizados nas discussões com o grupo. O tempo total, dentro das 8 horas gravadas, de anúncios televisivos veiculados foi de 90 minutos, porém nem todos eram direcionados ao público infantil.

Do total das gravações apresentei um conjunto de 11 propagandas as quais, mesmo de maneira implícita, tangenciavam questões de gênero²⁰. Assim que essas 11 propagandas foram selecionadas, agrupei-as em cinco blocos: 1) a série – composta de 5 propagandas – da Boneca *Barbie*; 2) as da linha de carrinhos *Hot Wheels*; 3) a das Sandálias do *Grupo Musical Rouge*; 4) a da Sandália da *Sandy* e 5) as da operadora de telefones celulares *Tim* (ver Apêndice A).

Concomitantemente a esse trabalho de gravação, ainda no ano de 2003, os primeiros contatos com a escola em questão e com a Secretaria Municipal de Esteio/RS foram articulados (ver Anexo 1). A escolha de uma escola pertencente à rede pública se deu em função de que as escolas públicas, em geral, se mostram bastante “abertas” e “receptivas” a esse tipo de trabalho.

Voltei a conversar com a equipe diretiva da Escola no início do mês de fevereiro de 2004 e, nesse momento, pude apresentar o meu projeto de pesquisa e

¹⁸ Prática de Pesquisa que cursei no semestre 2003/1, ministrada pela Prof^a Dr^a Jane Felipe.

¹⁹ O trabalho de gravação e edição das propagandas foi realizado pela Central de Produções da Faculdade de Educação da UFRGS.

²⁰ Falarei mais detalhadamente sobre propagandas televisivas em capítulo posterior.

esclarecer algumas dúvidas que tal equipe tinha. Pude também voltar a salientar que o meu trabalho efetuar-se-ia com a turma de pré-escola do turno da tarde.

Depois desse dia voltei à escola em 18 de fevereiro, dia em que todas as professoras retornaram das férias para uma reunião administrativo-pedagógica. Nessa reunião todas aquelas que não faziam parte do corpo docente da escola no ano anterior apresentaram-se, inclusive eu. No instante da minha apresentação aproveitei para esclarecer a todas quem eu era e o que eu estaria fazendo ali no tempo de permanência na escola. Ainda nesse dia, pude conhecer a professora da turma na qual eu atuaria.

Em 25 de fevereiro, dia oficial para o início do ano letivo nas Escolas Municipais de Esteio, iniciei minha pesquisa de campo. Pude, então, conhecer muitos/as alunos e alunas que integravam a turma da pré-escola e, também muitas de suas responsáveis²¹ que nesse primeiro dia, a pedido da direção, acompanharam-nos/as em função de alguns esclarecimentos que seriam dados.

Limites, impasses e possibilidades...

Para a realização dessa pesquisa julguei interessante me valer de alguns elementos que são bastante utilizados em investigações de cunho etnográfico, na medida em que há a oportunidade de se efetuar uma participação mais direta, para observar as formulações criadas pelas crianças sobre si mesmas e sobre o mundo que as cerca (FELIPE, 2004).

Alguns aspectos interessantes a serem ponderados nesse tipo de pesquisa são: o modo como se dá a inserção do/a pesquisador/a, bem como a sua interação com o grupo no qual está inserido/a. Em se tratando de crianças, é preciso ter especial

²¹ Coloco o termo responsável no feminino uma vez que nesse primeiro dia só compareceram à escola responsáveis mulheres pelas crianças.

cuidado com relação à forma como entramos, permanecemos e saímos do campo. Zeila Demartini (2002) afirma que ao iniciarmos uma pesquisa com crianças, em função da especificidade dessa faixa etária, é interessante estabelecermos um bom grau de relacionamento com a professora responsável pela turma, com as próprias crianças e com suas famílias, tentando estabelecer intimidade e respeito para que haja uma abertura para a realização do trabalho que se pretende realizar.

Para que a pesquisa se efetuassem passei a freqüentar a turma da pré-escola do turno da tarde²². Ao total foram 30 dias (120 horas) de observação e participação. Nesse período, já a partir dos primeiros dias de aula, procurei estabelecer uma boa ligação com aqueles/as que – direta ou indiretamente – estiveram envolvidos/as na pesquisa.

Desde o início esclareci à professora quais eram os meus propósitos ao estar acompanhando a sua turma, além disso me coloquei à disposição para possíveis auxílios que ela pudesse vir a necessitar. Com as crianças, procurei sempre me entrosar: seja propondo atividades, seja conversando (coletiva ou individualmente). Com as famílias aproveitei para, nas primeiras semanas, quando foram realizadas entrevistas, estabelecer um maior contato. No momento da realização de tais entrevistas aproveitei para lhes explicar qual seria a minha função na turma, bem como fornecer o Termo de Esclarecimento Livre e Informado²³ (ver Apêndice C) onde constavam algumas informações necessárias a respeito da pesquisa e no qual solicitei as suas assinaturas para que autorizassem a participação de seu/sua filho/a no meu estudo.

Preocupe-me também com a forma como se deu minha permanência no local de pesquisa. Mais do que se limitar a chegar, olhar, observar e anotar, mais do que “ir

²² Acompanhei as crianças da turma de 25 de fevereiro a 30 de abril de 2004, três vezes por semana das 13h às 17h.

²³ Um Termo de Esclarecimento Livre e Informado também foi dado à professora e à equipe diretiva a fim de que eu pudesse utilizar suas falas e atitudes que viriam a ser registradas no Caderno de Anotações (ver Apêndice D).

até 'lá' para coletar os dados" (SANTOS, 1997, p. 36-7, grifos do autor), tornou-se necessário interagir com o grupo. Na referida turma precisei participar ativamente em quase todos os momentos da rotina diária lá estabelecida, pois alunos e alunas me solicitavam em vários momentos: ora querendo que eu me integrasse às suas atividades e brincadeiras, ora interagindo com o material que muitas vezes me acompanhava (gravadores de fitas K-7, fitas VHS, por exemplo).

Em decorrência desse vínculo que se apresentou como fundamental para o bom andamento da investigação, participei também das discussões emergidas na turma. Ademais, propus algumas atividades de artes, de matemática e de literatura às crianças, além de, é claro, propor as atividades, que diziam respeito especificamente aos meus objetivos.

Diferentemente do que a princípio eu pensava, ao invés de primeiro somente acompanhar e observar a turma para depois realizar a apresentação dos anúncios televisivos por mim selecionados e, em seguida, instigar as posteriores discussões, resolvi intercalar tempos de observação e tempos para realização das atividades da pesquisa propriamente dita. No período em que permaneci na escola, organizei um Caderno de Anotações²⁴ onde eu fazia breves relatos para, em momento posterior, após sair da escola, pudesse registrar, com um maior nível de detalhamento, falas, comportamentos, atitudes e acontecimentos que tivessem se desenrolado ao longo do dia.

Com relação às atividades desenvolvidas a partir dos anúncios televisivos é pertinente referir que elas foram realizadas basicamente na forma de grupos de conversa. Para iniciar a discussão, após assistirmos às propagandas, eu perguntava o

²⁴ Denomino Caderno de Anotações e não Diário de Campo (como nos pressupostos etnográficos), uma vez que me limitei a aí registrar, na maioria das vezes, apenas falas, acontecimentos e comportamentos que diziam respeito à minha temática de pesquisa. Diferente de um Diário de Campo em que se registra extensamente quase todos os movimentos do local de pesquisa, mesmo que esses possam não vir a ser pertinentes aos propósitos de determinada investigação.

que tinham achado de interessante ou não. E a partir de falas das crianças que iam sendo proferidas, outras questões iam sendo formuladas.

No total foram sete encontros em que reuni as crianças para realizar as atividades da pesquisa. Tais encontros foram organizados da seguinte maneira:

| Encontro | Data | Propagandas apresentadas |
|-----------------|-------------|---|
| 1 | 22/03/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • 3 da <i>Barbie Lago dos Cisnes</i> |
| 2 | 24/03/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • Nenhuma propaganda foi apresentada. Esse encontro foi utilizado para retomada de algumas questões levantadas, porém pouco discutidas entre as crianças. |
| 3 | 29/03/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • 2 do <i>Estilo Barbie</i> • 2 do <i>Hot Wheels</i> |
| 4 | 02/04/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • Reapresentação das propagandas mostradas no terceiro encontro. |
| 5 | 07/04/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • 1 da Sandália da <i>Sandy</i> • 1 da Sandália do <i>Grupo Musical Rouge</i> |
| 6 | 12/04/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • Assim como no segundo encontro, esse foi utilizado para retomada de algumas questões levantadas, porém pouco discutidas entre as crianças. |
| 7 | 19/04/2004 | <ul style="list-style-type: none"> • 1 do Celular <i>Tim "As Meninas Superpoderosas"</i> • 1 do Celular <i>Tim "Jonhy Bravo"</i> |

Como já destacado em outros momentos dessa dissertação, as propagandas – longe de terem sido analisadas pelas crianças – serviram como instigadoras das discussões. Em alguns encontros essas foram muito interessantes; em outros, nem

tanto. Talvez em razão do elevado número de alunos e alunas na turma (vinte e seis), o trabalho, algumas vezes, mostrou-se bastante difícil.

No decorrer dos grupos de discussão propostos muitos/as eram aqueles/as que não falavam; talvez por inibição, talvez por falta de oportunidade, embora eu tenha tido o cuidado de estimular a participação de todos/as. Cheguei a pensar, juntamente com minha orientadora, na possibilidade de convidar apenas algumas crianças para participarem das discussões, porém, em se tratando dessa faixa etária – 5 e 6 anos – isso tornou-se complicado, uma vez que muitas delas poderiam sentir-se frustradas em decorrência da probabilidade de não serem escolhidas como sujeitos da pesquisa.

Além disso, o tempo de duração das discussões variou muito de um encontro para outro; foi impossível estabelecer um tempo fixo, pois algumas vezes as crianças mantiveram-se interessadas por aproximadamente trinta minutos, outras vezes, no entanto, as discussões não ultrapassaram mais do que dez ou quinze minutos. Tal fato pode ter se dado tanto em função do simples desinteresse das crianças em discutir em determinado momento as propagandas, como também pode ter ocorrido em função de da “pouca paciência” para ficarem um longo período de tempo detidos em uma mesma atividade. Daí o fato de muitas vezes se dispersarem com facilidade, mudando de assunto ou utilizando outras estratégias, tais como pedir para ir ao banheiro ou beber água (FELIPE, 2004).

Outro fator que talvez possa ter prejudicado um pouco o andamento dos grupos tenha sido a localização da sala de vídeo que, à tarde, é bastante ensolarada, o que a torna muito quente e abafada. Ao perceber isso, resolvi, então, passar a realizar as discussões na própria sala de aula, porém tive que começar a levar televisão e vídeo cassete próprios, pois os equipamentos da escola não podem ser deslocados da sala de vídeo.

Vale mencionar ainda que já nas últimas semanas de incursão na escola, achei interessante realizar entrevistas semi-estruturadas com as crianças. Para as entrevistas todos/as foram convidados/as, mas nem todos/as quiseram participar dessa atividade.

O Gustavo, por exemplo, que nos grupos participava ativamente, não quis ser entrevistado. Em contrapartida, uma menina, a Júlia, que no grande grupo praticamente não falava, adorou a idéia e respondeu prontamente a todas as perguntas que fiz. Algumas crianças tiveram dificuldade em se ater a certas perguntas, respondendo algo aparentemente distante daquilo que havia sido proposto.

Bronwyn Davies (1994, p. 66) auxilia-nos a compreender situações como essa dizendo que “As crianças não dispõem sempre do vocabulário necessário para contar suas experiências (...)”²⁵. Talvez, muitas vezes, antes de terem sido questionadas sobre certo assunto, as crianças podem não ter tido oportunidade de terem pensado a respeito dele. Em pesquisa realizada com crianças pela referida autora, ela relata que, não raro, quando as crianças não sabiam ou não conseguiam responder às suas questões, elas simplesmente mudavam de assunto.

Em razão de alguns fatos ocorridos ao longo do processo de realização das entrevistas algumas perguntas tiveram que ser reformuladas, pois mostraram-se de difícil entendimento para as crianças, como é o caso da pergunta “O que é ser menino/a?” que por ocasião da Banca de Defesa de Proposta dessa pesquisa já tinha sido apontada como uma questão complexa. Mesmo assim optei por “testar” essa pergunta para poder observar como as crianças se posicionariam diante dela.

Talvez pela complexidade de alguns questionamentos, ao serem indagadas sobre determinado tema, as crianças respondiam coisas muito diferentes, por não conseguirem compreender exatamente aquilo que estava sendo perguntado. Ademais, muitas delas não conseguiam se expressar de forma clara e apropriada, o que possivelmente as levava a utilizar estratégias de responder qualquer coisa ou, até mesmo, mudar de assunto.

²⁵ Tradução livre de Alexandre Toaldo Bello, acréscimos meus.

Considero interessante mencionar também a pertinência das observações realizadas ao longo do tempo de permanência na escola. Diferentemente do que acontecia nas atividades que eram previamente elaboradas, no dia-a-dia não só crianças, mas também professoras, responsáveis e equipe diretiva pareciam sentir-se mais à vontade, menos “vigiados/as” e “desligados/as” de quaisquer olhares diretos. Creio que foram nesses períodos que emergiram muitos acontecimentos interessantes que, certamente, contribuíram para o enriquecimento desse estudo.

No primeiro dia em que acompanhei a turma, por exemplo, já tive a possibilidade de perceber o quanto o espaço educacional infantil está permeado por acontecimentos que dizem respeito às questões de gênero. Assim que foram dados alguns recados às responsáveis, as crianças deveriam permanecer na sala na minha companhia e na da professora. Porém, três meninos, ao verem suas mães indo embora começaram a chorar. Uma delas, na tentativa de fazer o seu filho parar de chorar, proferiu: *“Olha só filho, nenhuma das meninas está chorando, elas tão até rindo”* (Caderno de Anotações, 25/02/2004, p. 4). Mesmo assim o menino continuou chorando e exigiu que sua mãe permanecesse na sala.

A partir dessa situação pude notar o quanto, em nossa cultura, ainda vigora a idéia de que meninos não podem chorar e que isso é algo permitido somente às meninas, provavelmente por ainda serem consideradas mais frágeis. Aquela mãe, ao proferir tal fala, deixa claro o quanto, na atual conjuntura da sociedade, o conceito de gênero ainda não é pensado de maneira plural, parece ter vigência o pensamento de que existe apenas uma única forma de ser menino; aquela dotada de coragem, segurança, etc. Além disso, é possível afirmar que representações sobre meninos são bem distintas das que existem sobre meninas.

Por fim, quero referir que apesar de ter enfrentado alguns impasses ao longo do percurso investigativo, no período em que realizei a pesquisa muitos também foram os momentos prazerosos. Desde as primeiras semanas consegui “tornar-me mais um[a] daquele lugar” (SANTOS, 1997, p. 34), tanto que quando finalizei meus trabalhos,

mesmo prometendo que algumas vezes retornaria para visitar as crianças, muitas delas demonstraram que, a partir dali, sentiriam minha falta²⁶.

No último dia em que compareci à escola, a professora e as crianças organizaram uma festa surpresa para mim, ocasião em que pude sentir o quanto as crianças haviam estabelecido um forte vínculo comigo, pois muitas delas choraram ao se despedirem. Acho que, como estava desde o primeiro dia de aula com a turma, elas acabaram me tomando como uma referência também, apesar de em vários momentos eu ter enfatizado que permaneceria com elas somente por determinado tempo e não o ano inteiro!

²⁶ Depois do dia 30 de abril, retornei àquela turma um mês depois, para participar de uma homenagem às mães e comemorar o aniversário da escola.

4. CRIANÇAS, MÍDIA TELEVISIVA E PROPAGANDAS

Se considerarmos que a mídia, hoje, é responsável por um imenso volume de trocas simbólicas e materiais em dimensões globais, abre-se para a educação um novo conjunto de problemas, numa dinâmica social que exige não só medidas urgentes por parte das políticas públicas educacionais, mas igualmente uma reflexão mais acurada sobre as relações entre educação e cultura (...) (FISCHER, 1999, p. 18).

A escola, especialmente desde a Modernidade, vem se destacando como uma das mais importantes instâncias voltadas para a educação das crianças. No entanto, entre outras razões, a velocidade com que surgem novas tecnologias possibilitou a emergência de outras instituições culturais que, de uma forma ou de outra, acabam por educar e auxiliar na constituição de identidades de meninos e meninas, veiculando valores, maneiras de ser e de se comportar. Importante destacar que, segundo Louro (2000, p. 62), o conceito de identidade deve aqui ser tomado como “uma atribuição cultural; que (...) é dita e nomeada no contexto de uma cultura”. Cultura, por sua vez, afasta-se da idéia tradicional que a compreende como o agrupamento de hábitos e valores de uma sociedade que são fixos e que não se modificam com o passar dos anos. Desde a perspectiva à qual se filia essa Dissertação, cultura pode ser entendida como “um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2002, p. 134). Trata-se, portanto, de considerar a cultura como uma arena de lutas e disputas, imersas em relações de poder.

Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente. Especificamente em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais. Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001) argumentam que outras instâncias passaram a ter maior visibilidade

no campo educacional e podem ser chamadas de Pedagogias Culturais. Tais pedagogias, conforme já abordado anteriormente, incluem a escola, mas vão além dela, abrangendo uma variedade de áreas sociais e culturais.

Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 14).

A mídia vem ocupando lugar de destaque nos últimos tempos, na medida em que veicula uma gama enorme de informações sobre os mais variados assuntos. Sandra Andrade (2002, p. 12) refere que ela “dispõe de uma pedagogia própria que produz certos efeitos de poder sobre os comportamentos, sobre os corpos, construindo e transformando identidades”. A mídia mostra desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder em diversas situações.

Ruth Sabat (2003) destaca que essas outras áreas pedagógicas ou, como ela nomeia, outros artefatos educativos, visam formar os indivíduos conforme as normas de cada sociedade. Além disso, para ela, tais artefatos “são revestidos de características ‘inocentes’, como prazer e diversão, que também educam e produzem conhecimento” (SABAT, 2003, p.149, grifo da autora). Desta forma, os artefatos culturais enquanto espaços educativos contam com uma série de novas tecnologias (jogos de computadores, Internet e videogames, por exemplo), as quais desde cedo as crianças já passam a ter domínio. Todos esses meios – com destaque especial para a televisão – apresentam-se como importantíssimos instrumentos de formação, principalmente das novas gerações.

Pode-se dizer que a televisão é um desses artefatos que educam e, talvez por isso, tem ganhado enorme destaque nos últimos tempos. Várias discussões têm sido desencadeadas em torno dela. Em pesquisa divulgada na reportagem intitulada “*Infância Hi-Tec*”, na Revista *Época* de 03 de novembro de 2003, foi constatado que 81%

das crianças entrevistadas assistem à televisão mais de 3 horas por dia²⁷. O grande interesse infantil pela televisão não é constatado somente no Brasil. Sara Pereira (1999), por exemplo, em sua pesquisa realizada em Portugal, expõe que 98,5% dos lares portugueses possui, pelo menos, um aparelho de televisão e que cerca de 95% das crianças compreendidas na faixa etária entre 3 e 7 anos assistem TV praticamente todos os dias.

Com esse grande interesse das crianças pela televisão, muitos/as pesquisadores/as passaram a estudá-la. Kincheloe (2001), Steinberg (1997, 2001) são exemplos de estudiosos/as que têm discutido amplamente a relação crianças-televisão. Tais autores ressaltam que “a cultura infantil tem, muitas vezes, de providenciar uma fuga bem-vinda de tão dura realidade – não é de surpreender que o tempo gasto assistindo TV seja tão longo entre as crianças pobres e sem posses” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 42).

Cabe destacar, contudo, que grande parte dos estudos que vêm sendo desenvolvidos preocupam-se com os “efeitos negativos” oriundos da relação crianças-televisão (PEREIRA, 1999). David Buckingham (2002) argumenta, no entanto, que prazeres e satisfações que o ato de olhar TV proporcionam às crianças freqüentemente são ignorados. Ele faz uma crítica aos/às estudiosos/as da Kindercultura afirmando que estes apenas vêm a infância como vítima indefesa da mídia, culpando-a de impor falsas ideologias e idéias materialistas e consumistas.

Com relação às propagandas televisivas infantis, vale mencionar que, nos primórdios da televisão brasileira (década de 1950), elas praticamente não tinham espaço na programação, até porque os programas nela veiculados eram endereçados mais especificamente a um público adulto. Programas infantis que se baseavam nos

²⁷ Pesquisa desenvolvida pela *Cartoon Network*, canal de TV a cabo destinado ao público infante-juvenil feita com 1503 meninas e meninos de 6 a 11 anos das classes A, B e C de São Paulo, Rio de Janeiro, Curitiba e Belo Horizonte (VEIGA, 2003).

clássicos da literatura universal (*Cinderela, Chapeuzinho Vermelho, Os Três Porquinhos*, entre outros) foram os primeiros a incluir a criança como espectadora no mundo televisivo (PEREIRA, 2002).

Em meados da década de 60 do século XX, é que as crianças deixaram de ser meras espectadoras e se tornaram também protagonistas de certas programações transmitidas pela TV, especialmente como personagens de espetáculos artísticos e culturais. Na década seguinte, foram veiculados programas como *Vila Sésamo* e *Topo Giggio* que se voltavam para o público infantil. Porém, é mais fortemente na década de 80 que se verifica uma “explosão de programas infantis e o crescimento de sua importância na mídia”, diz Inês Sampaio (2000, p. 47). A partir daí se descobriu, simultaneamente, o potencial de consumo das crianças. Assim, programas como *Turma do Balão Mágico* (TV Globo), *Xou da Xuxa* (TV Globo) e *TV Fofão* (TV Bandeirantes) passaram a ter grande destaque, já que apresentavam variados tipos de desenhos animados, artistas, entre outras atrações. Nesses programas as crianças também participavam de brincadeiras e gincanas que valiam prêmios (muitas vezes meninas contra meninos).

Com o surgimento desse tipo de programa, propagandas infantis ganharam maior espaço nas emissoras de televisão, onde as crianças eram interpeladas a comprar desde guloseimas (bolachas recheadas, chocolates, etc.) até roupas e acessórios que levavam o nome de apresentadores/as desses programas infantis (*Bozo, Fofão, Xuxa, Angélica* e *Mara Maravilha*) ou dos personagens protagonistas dos desenhos animados transmitidos durante a programação (*Super Homem, Mulher Maravilha, He-man* e *Scooby-Doo*, por exemplo). Sobre a fabricação de produtos que levavam/levam o nome das personalidades que encantavam/encantam o público infantil, Sampaio (2000, p. 149) afirma que as redes de TV começaram a

investir na imagem de seus apresentadores que, por sua vez, emprestavam sua imagem de estrelas a produtos e marcas. O sucesso de vendas implicava novas verbas para o financiamento desses

mesmos programas e a valorização dos mesmos apresentadores. Num processo similar, as emissoras lançavam também, séries cujos personagens, através de licenciamentos, eram associados a um conjunto de produtos anunciados nos intervalos da programação – caso dos comerciais – ou no interior da mesma – caso do *merchandising*²⁸.

Nas décadas de 80 e 90 do século XX, em torno das apresentadoras *Xuxa* e *Angélica*, que nessa época detinham altíssimos índices de audiência junto às crianças, movimentou-se um mercado milionário.

Através de contratos de associação da imagem a “rainha dos baixinhos” [a *Xuxa*] foi responsável pela venda de 10 milhões de bonecas (...), 15 milhões de pares de sandálias (...) garantindo, ainda, a venda de 4 mil bichinhos de pelúcia e 5 mil lancheiras por mês. *Angélica*, por sua vez, tinha, no início de 97, 350 produtos licenciados em seu nome, impulsionando, através de sua imagem, a venda de 500 mil sandálias e a venda mensal de 1,2 milhão de caixas de cereais matinais por mês (...). É a descoberta, portanto, do enorme potencial de consumo da criança (...) (SAMPAIO, 2000, p. 150, acréscimos meus)

Ainda relacionado ao ato do consumo, conforme destacam Steinberg e Kincheloe (2001), se pode dizer que as propagandas televisivas se articulam fortemente a interesses comerciais, ou seja, a lógica de anunciar é poder vender mais para lucrar cada vez mais. “Corporações que fazem propagandas de toda a parafernália para crianças consumirem promovem uma ‘teologia de consumo’ que efetivamente promete redenção e felicidade através do ato de consumo” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 24, grifos dos autores).

²⁸ *Merchandising* consiste em uma ação publicitária amplamente veiculada em programas televisivos, filmes e telenovelas. Com freqüência esse tipo de publicidade é aí inserido a fim de custear as despesas de tais produções. Conforme Eneus Trindade (1999, p. 157) “o primeiro grande caso de *merchandising* tem registro com a telenovela *Dancing Day’s* (Gilberto Braga, 1979, TV Globo), com o *merchandising* das calças *jeans Staroup*, através da personagem Júlia (interpretada pela atriz Sônia Braga), que teve grande efeito sobre os telespectadores no período” (TRINDADE, 1999, p. 155-7). Para um maior aprofundamento desta questão ver Cobra (1984); Trindade (1999).

Madam Sarup²⁹ (*apud* FISCHER, 1999) traz algumas discussões acerca daquilo que ele nomeia de identidade do consumidor e estética do mercado e das mercadorias. De acordo com Fischer (*op. cit.*, p. 21), esse autor

Mostra-nos como, na compra de determinados bens, não são exatamente os objetos o que importa a nós: a aparência deles, a imagem, a impressão que eles produzem, a fascinação que provocam seriam bem mais importantes; tudo isso se passa como se vivêssemos vários momentos de nossa vida em função de um processo ilusório pelo qual os objetos funcionariam como um espelho em que enxergamos nossos desejos tornados realidade.

Embora os anúncios televisivos, e mais abrangentemente a publicidade, tenham se voltado definitivamente às crianças consumidoras especialmente a partir das décadas de 70 e 80 do século XX, as imagens infantis, antes disso, já estavam aí presentes. Elas apareciam especialmente como interlocutoras de propagandas que ofereciam produtos tipicamente do mundo adulto como, por exemplo, automóveis, sabão em pó, serviços bancários, seguros, etc. (PEREIRA, 2002).

Atualmente, como pude perceber nas gravações realizadas para essa pesquisa, as crianças, além de estarem presentes nas propagandas voltadas para a divulgação de produtos endereçados ao mundo adulto, também são protagonistas de anúncios que veiculam diversos produtos destinados especificamente a elas como é o caso de sapatos, roupas, picolés, brinquedos, jogos, filmes, vídeo-games, entre outros.

Um aspecto a ser aqui destacado é que do total de 25 anúncios³⁰ (ver Apêndices A e B), menos da metade referia-se a brinquedos, diferentemente de outras épocas.

²⁹ Cito Sarup (1996) a partir do texto de Fischer (1999) uma vez que não foi possível o acesso ao texto original.

³⁰ O total de propagandas televisivas endereçadas ao público infantil, veiculadas no período em que foram realizadas as gravações, foi de 25. Porém, como já destaquei em capítulo precedente, apenas 11 foram apresentadas ao grupo de crianças, pois, ao meu ver, eram as que mais se vinculavam às questões de gênero.

Muitos autores têm mostrado a relevância do brinquedo e da brincadeira para as crianças. Como destaca Gilles Brougère (1997), os brinquedos se apresentam como importantes instrumentos através dos quais as crianças podem construir idéias a respeito da cultura e da sociedade em que estão mergulhadas. No entanto, é interessante observar o quanto, na contemporaneidade, outros objetos, além dos brinquedos, começam a fazer parte do mundo infantil.

O fato das crianças estarem ocupando espaços importantes no mundo contemporâneo, que vão além daqueles que se articulam apenas ao lúdico, tem levado à produção de uma diversidade de itens, desde alimentos (bolachas recheadas, picolés, macarrões instantâneos, iogurtes e pipocas), vestimentas, calçados, acessórios, linhas de higiene, até avançados produtos tecnológicos (*notebooks*, telefones celulares, fitas de vídeo cassete, máquinas fotográficas digitais, DVD's), amplamente divulgados na mídia.

Através da aquisição de certas mercadorias, inúmeras vezes, tanto adultos como crianças não estão somente adquirindo o produto pela função que os mesmos possam ter, mas também estão procurando adquirir uma série de outras significações que se articulam a determinado objeto (MATTA, 1984). Nessa direção, provavelmente, muitas crianças, ao adquirirem certo produto, preocupam-se muito mais com o *status* que ele poderá lhes trazer, do que com suas utilidades e qualidades propriamente ditas.

Outro motivo que pode ter acarretado a redução do número de propagandas relacionadas a brinquedos pode estar vinculado à diminuição do faturamento de grandes empresas como Estrela, Bandeirantes, Grow, Tec Toy, entre outras. De acordo com o que está colocado no Informe Setorial Eletrônico do BNDES (nº 16 de maio de 2001), as indústrias desse setor vêm perdendo força em razão do aumento acelerado do contrabando de produtos pirateados. Segundo a ABRINQ (Associação Brasileira dos Fabricantes de Brinquedos), em 2000, por exemplo, a falsificação e o contrabando representaram cerca de US\$ 37 milhões (equivalente a 12% do faturamento da

indústria brasileira de brinquedos). Com isso, essas indústrias estariam com menos condições de investir em *marketing* e publicidade.

Vale destacar ainda que a televisão vem ocupando lugar importante na vida das crianças (tanto que ela está presente, na atualidade, em grande parte dos lares brasileiros, bem como nas escolas). Além disso, ela (e, por extensão, as propagandas televisivas) ao mesmo tempo em que é considerada um espaço de diversão, mostra-se como um poderoso espaço educativo.

Nesse sentido, Fischer (2001a) argumenta que a televisão contribui decisivamente na constituição e formação das identidades dos sujeitos contemporâneos. De acordo com essa autora, a TV

(...) tem uma participação significativa na vida das pessoas, uma vez que de algum modo pautam, orientam, interpelam o cotidiano de milhões de cidadão brasileiros – ou seja, participam da produção de sua identidade individual e cultural e operam sobre a constituição de sua subjetividade (id., op. cit., p.16).

Enfim, cabe reiterar que em razão da TV ser um dos meios de comunicação mais utilizados pelas crianças, as propagandas televisivas nela veiculadas certamente podem fazer com que elas queiram não apenas consumir os produtos ali divulgados, como também queiram ser e se comportar da maneira como as personagens dessas propagandas o fazem, por isso se deu a escolha desse tipo de artefato, com o objetivo de deflagrar as discussões com o grupo de crianças com o qual realizei a pesquisa.

Algumas considerações acerca das propagandas escolhidas

Embora o objetivo dessa Dissertação não seja o de analisar detalhadamente cada um dos anúncios apresentados às crianças, busco, nessa seção, discutir alguns aspectos que chamam a atenção nas propagandas. Para isso, baseio-me em autores/as

que, em seus estudos, exploraram e problematizaram alguns aspectos dos quais pretendo, de maneira não muito extensa, falar. (FELIPE, 1999; SABAT, 1999a; RAEL, 2002; KINDEL, 2003; SANTOS, 2004).

Inicialmente, gostaria de destacar que em muitas das propagandas as diferenças entre meninos e meninas são bastante salientadas em função do tipo de ação em que cada um desses dois grupos é colocado. De um modo geral, as ações desenvolvidas nas propagandas protagonizadas pelos meninos envolvem situações de aventura, ação, perigo e agilidade. Entretanto, as protagonizadas por meninas dizem respeito especialmente ao cultivo da beleza e o culto à maternidade (FELIPE, 1999). As representações aí mostradas, “embora apresentem rupturas em alguns textos [algumas propagandas], cristalizam imagens tradicionais de gênero” (SANTOS, 2004, p. 36, acréscimos meus). Rupturas que, mais adiante, pretendo apontar.

Além dos aspectos relacionados às representações de gênero, outra importante questão diz respeito à raça e à classe social. As crianças protagonistas, na maioria das vezes, são brancas e aparentam ser de uma classe social elevada. Crianças de outras raças (negras e orientais, por exemplo) comumente aparecem quando há um grupo de crianças no anúncio, mas raramente como protagonistas. Além disso, todos/as parecem estar “adequados/as” aos padrões de beleza atualmente tão difundidos e valorizados pela sociedade: além de brancos/as, são magros/as, geralmente de cabelos lisos e muitos/as de olhos e cabelos claros.

Assim, pela constante e repetida veiculação de certas representações (entendidas como inscrições e marcas e não como processos mentais) outras ficam na margem (SILVA, 1999). E, tais representações, colocadas como hegemônicas, longe de serem “naturais”, são inventadas e construídas ao longo do tempo e dentro de certos contextos sociais e históricos. Representações envolvem, portanto, “as práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação” (MEYER, 2000, p. 58).

As falas, as imagens, as cores, os movimentos e as ações que compõem as propagandas também produzem representações sobre os modos de ser e de se comportar enquanto meninos ou meninas. Todos esses componentes, de alguma maneira, estabelecem noções de gênero tidas como legítimas por grande parte da sociedade atual. O que pretendo, então, aqui, é levantar alguns questionamentos, bem como fazer algumas considerações sobre essas noções que são, nos anúncios, estabelecidas.

No período em que as gravações foram realizadas, a série de propagandas vinculadas à boneca *Barbie* (composta por um total de 5) teve grande ênfase. Inúmeras vezes, durante os intervalos da programação infantil, os anúncios dessa série foram veiculados. Sobre a *Barbie*, Susan Willis (1997, p. 39) afirma que ela “tem valentemente resistido há décadas, com seu narizinho arrebitado, sorriso congelado, seios pontudos, corpo rígido e pernas finas e longas (...)”.

É interessante perceber que a boneca *Barbie*, ao longo de sua existência, sofreu duras críticas por parte do movimento feminista, especialmente nas décadas de 60 e 70 do século XX. A boneca foi acusada de incentivar as meninas a se conformarem com os papéis de manequim, objeto sexual e dona de casa. Entretanto, há autores/as que ressaltam a enorme capacidade de adaptação e transformação do mercado, tanto que na década de 80 surgiram as *Barbies Profissionais* (oferecidas em 75 diferentes profissões – professoras, aviadoras, médicas, pilotos de corrida, bailarinas, astronautas, etc.) cujo slogan era “Nós, mulheres, podemos fazer tudo”³¹ (BEIGBEDER, 2000; REIS, 1999).

Nos três anúncios que se referem à *Barbie Lago dos Cisnes* as cores predominantes são as pálidas e pouco vistosas. As narrações, quando não são feitas

³¹ A *Barbie* foi criada por Ruth Handler (esposa de Elliot Handler – fundador da Fábrica de Brinquedos Mattel) e foi apresentada oficialmente em Nova York, em 09 de março de 1959 (BEIGBEDER, 2000). As críticas advindas do movimento feminista contra a boneca ganharam ainda mais força em 1968, quando ela “ganhou voz” para proferir frases como: “O que devo vestir para o baile de formatura?”; “Tenho um encontro hoje à noite!”; “Você gostaria de fazer compras comigo?”; “Adoro ser modelo!” (REIS, 1999).

pelas próprias meninas protagonistas, são veiculadas por mulheres que falam delicada e pausadamente. As ações em que as bonecas e as meninas são colocadas caracterizam-se por um ritmo lento. A partir disso, poder-se-ia inferir que aí é representada uma feminilidade em que as idéias de sensibilidade, delicadeza e tranqüilidade devem ser preservadas; feminilidade essa que, na maioria das vezes, é tomada como “normal” e a “mais adequada”.

Num desses anúncios da *Barbie*, especificamente, as idéias de amor romântico, sonho e imaginação estão fortemente atreladas ao que muitos/as vêem como sendo aquilo que principalmente as meninas, e as mulheres de um modo geral, deveriam desejar. Isso fica explícito nas seguintes falas da narradora:

No Lago dos Cisnes a pequena Odete entra no mundo mágico: princesa cisne de dia ... garota à noite ... superpoderes .. asas em ação ... o encanto é quebrado ... seu príncipe encantado chegou [...] O amor transforma todo mundo ...

Tanto nesse trecho, como no contexto geral dos três anúncios vinculados à *Barbie Lago dos Cisnes* percebe-se o quanto a figura feminina atrela-se a uma idéia romantizada. A *Barbie* é mostrada como frágil, dependente e à espera de um “príncipe encantado” para o qual poderá dirigir seus maiores cuidados e sua dedicação (FELIPE, 2002).

Ainda sobre esses três anúncios de que venho falando, é possível inferir que aí parece ser representada uma infância cujas características se ligam àquelas difundidas na Modernidade. Era em que se acreditou “que a infância humana [se apresentava] essencialmente diferente tanto da infância de outros seres vivos quanto da idade adulta” (NARODOWSKI, 2002, p. 113, acréscimos meus). E que também acabou por propagar a noção de crianças “ideais” dotadas, dentre outros aspectos, de inocência, bondade, virtude e fragilidade (FELIPE, 2000a, 2000b; SAMPAIO, 2000; BUJES, 2002; SANTOS, 2004).

Em tais anúncios parece haver uma “crença de que a infância se constitui em um tempo homogêneo, porque recobre uma mesma cronologia” (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 82). É suficiente olharmos um pouco mais atentamente para observarmos uma representação dominante e universalizante da infância. Em uma infinidade de artefatos culturais parecem existir tentativas de homogeneizar, de forma regular e continuada, a maneira como devemos conceber os sujeitos da mais tenra idade (id., op. cit.).

Já as propagandas que se articulam ao *Estilo Barbie* (ou seja, que veiculam produtos que levam o nome da *Barbie*) dão lugar a outra representação de infância. Uma infância que praticamente não se assemelha àquela reiterada pelo discurso da Modernidade e que parece evidenciar uma tendência no sentido de superar o entendimento moderno da infância, compreendida como uma fase da vida separada e a ser protegida (SAMPAIO, 2000). O que quero mostrar com essas colocações é que atualmente

(...) a infância não [está] desaparecendo, mas sim [está] em processo de reconfiguração, ou seja, estão em andamento novas [e diferentes] formas de constituição de ser criança. Muitos são os processos que atualmente constituem essas novas infâncias: as novas configurações familiares, as pedagogias culturais, as novas tecnologias de informação, etc. (SANTOS, 2004, p. 29, acréscimos meus).

Os anúncios que se vinculam ao *Estilo Barbie* apresentam-se bastante coloridos e estão fortemente associados às idéias de beleza, consumo e “felicidade através da aquisição de bens materiais simbolicamente valorizados” (SILVEIRA, 2003, s.p.). Tais peças publicitárias divulgam diversos produtos, tais como: brilho labial, gloss, perfumes, mochilas, bolsas, dentre outros. Com essa infinidade de produtos oferecidos, lembro-me de Zygmunt Bauman (2001, p. 75) quando afirma que “a infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha”. As meninas protagonistas estão vestidas e arrumadas com tais produtos, apontando,

dessa forma, que aquela é a maneira mais “adequada” das meninas se comportarem e de se vestirem para estarem na moda. Além disso, talvez poderia se dizer que, sem esses objetos, as meninas seriam desprovidas de momentos de *alegria* e *diversão*, conforme procura-se mostrar nos seguintes trechos:

... com a Barbie eu vivo num mundo ... mundo, mundo, mundo, mundo ... onde a alegria é meu par, par, par ... Nossa vida não tem fim, e a vida com a Barbie é assim ...

Vou entrar nessa onda, a Barbie nasceu pra mim, pra mim [...] e tudo fica real, a diversão não tem fim, Barbie! ... Será que eu vou acordar com a Barbie sempre em mim ... meu sonho nunca vai acabar ... Barbie! Estilo Barbie!

A partir desses dois anúncios, observa-se que as “atrizes” das propagandas assemelham-se a pequenas mulheres, demonstrando uma preocupação excessiva com a aparência e com a vaidade. E, por isso, diferentemente do que acontecia há alguns anos, parece que as crianças já não ficam mais chateadas quando no “Dia das Crianças”, por exemplo, ao invés de ganharem brinquedos, ganham roupas, acessórios para cabelos, batons, perfumes, etc., uma vez que desejam estar “enquadradas” naquilo que, em determinado momento, é tido como “*fashion*”, “*ideal*”, “*bonito*” e, portanto, o “adequado” em termos de estilo.

As crianças, em especial as meninas, sempre tiveram certo fascínio pelo mundo adulto, desejando usar objetos que antes pertenciam somente à esta faixa etária. Era muito comum vermos as meninas usando sapatos e roupas das mães em suas brincadeiras ou usando as maquiagens muitas vezes escondidas.

A partir da década de 1950, o público infantil foi descoberto como consumidor em potencial (STEINBERG, 1997, 2001). De lá para cá houve um considerável aumento de novos mercados que atingiu as crianças e transformaram-nas em grandes alvos do mundo capitalista (BUCKINGHAM, 2002). Provavelmente por esses fatores é que “nos últimos dois anos, segmentos de xampu, condicionadores e perfume infantis

aumentaram em média 50%. Grandes fabricantes têm se associado aos ícones da garotada” (VEIGA, 2003, p. 84).

Já as propagandas direcionadas aos meninos, da série *Hot Wheels*, apresentam certas peculiaridades bem marcantes e diferenciadas das propagandas voltadas para o público feminino. Os meninos protagonistas são brancos e aparentam pertencer à classe média. As narrações são sempre feitas por homens com voz forte e grave, de forma rápida e vibrante.

Outro aspecto importante a destacar é o reiterado apelo à violência, agilidade e virilidade, vistas como componentes fundamentais na construção da masculinidade. Tais características são colocadas como essenciais desse universo, não sendo em algum outro momento veiculadas outras possíveis formas de se viver a masculinidade. Isso fica claro nos excertos abaixo presentes em um dos anúncios:

Ele quer destruir você e seu carrinho Hot Wheels e a pista velociraptor será a arena dessa batalha ... quem será o vencedor!?(...)Você vai conseguir passar ou vai explodir o raptor ... aumente a velocidade no túrbulo e você comanda o ataque ... uau, passou bem perto! Agora mostre sua força e pegue o inimigo ... Vai encarar raptor? Hasta la vista!

Sendo assim, esses anúncios vão na direção daquilo que Louro (1998, p. 36) afirma ser a norma que seria “constituída a partir do homem branco, heterossexual, de classe média urbana (...)”. Ou seja, os anúncios tomam como referência e como centro esse tipo de homem, ou no caso esse tipo de menino, visto como “normal”.

Caso contrário, isto é, se não fossem apresentados meninos dotados dessas características vistas como hegemônicas, os anúncios seriam, provavelmente, tomados como “excêntricos” e “diferentes”, podendo causar, inclusive, algumas polêmicas. Cabe lembrar que diferença aqui é vista como sendo constituída

(...) numa relação. Ela deixa de ser compreendida como um dado e passa a ser vista como uma atribuição que é feita a partir de um determinado lugar. Quem é representado como diferente, por outro lado, torna-se indispensável para a definição e para a contínua

afirmação da identidade central, já que serve para indicar o que esta identidade não é ou não pode ser (LOURO, 2003, p. 47-48).

Nos anúncios das sandálias da *Sandy* e do *Grupo Musical Rouge*, assim como os anúncios da série *Estilo Barbie*, também é denotada uma cultura em que as mulheres são posicionadas como sendo fortemente atreladas ao mundo do consumo e da moda. Como fica claro no trecho a seguir:

(...) uma vendedora pergunta: E aí Sandy, já decidiu qual delas [sandálias] você vai levar?
E a Sandy responde: Levar!? Não, obrigada ... **eu já tenho todas**. É que eu tava passando e eu vi ali na vitrine e me deu uma saudade!
Sandálias de diferentes modelos e cores são focalizadas.
O narrador, ao final, fala: *Sandy Classic*, **até quem já tem vai querer!** (grifos meus)

Em especial no anúncio da Sandália da *Sandy* fica explícita a idéia de que uma sandália apenas não basta, mas é preciso ter várias (de diferentes cores). A respeito da vontade de consumir, Everardo Rocha (1995, p. 170) salienta que “consumimos para fazer parte de grupos determinados”. Há, entretanto, autores que afirmam o quanto “o consumo, no essencial, não é mais uma atividade regrada pela busca do reconhecimento social; manifesta-se, isso sim, em vista do bem-estar, da funcionalidade, do prazer para si mesmo” (LIPOVETSKY, 1989, p. 173). Entretanto, há estudiosos/as que, em suas pesquisas, vão na direção do que o primeiro autor argumenta, afirmando que crianças, adolescentes e inclusive adultos consomem determinados produtos, se vestem de certas maneiras para se sentirem inseridos/as dentro de grupos e tribos (BUCKINGHAM, 2002; ROSA, 2004).

Relevante mencionar também que não é à toa que o mercado infantil está aceleradamente sendo expandido. Isso provavelmente se deva em razão das crianças estarem se mostrando cada vez mais consumistas e vaidosas (VEIGA, 2003). Vale destacar que os discursos presentes nessas propagandas voltadas para as meninas (através das personagens que apresentam, dos tipos de ações nos quais estão

envolvidas, etc.) ensinam não só o que elas podem fazer como, além disso, tentam mostrar qual o modelo de garota “ideal” na sociedade contemporânea.

Relativo às propagandas das duas sandálias, cabe dizer que duas táticas são associadas a fim de elevar o número de vendas, ou seja, as sandálias levam os nomes de ícones da garotada (a *Sandy* e as componentes do *Grupo Rouge*). Além disso, são tais ícones que protagonizam os anúncios.

Os dois últimos anúncios de que pretendo falar são os dos Telefones Celulares *Tim Personalizados*. Nesses são divulgados o telefone “*Tim – As Meninas Superpoderosas*” e o “*Tim – Johnny Bravo*”. Porém, primeiro, é pertinente expor algumas considerações acerca de tais personagens que vêm fazendo sucesso entre as crianças.

*As Meninas Superpoderosas*³² são personagens de um desenho animado cujas protagonistas são *Lindinha*, *Florzinha* e *Docinho*. No desenho conta-se que elas foram criadas a partir de uma receita formulada pelo *Professor Utonium* que consistia em uma mistura de açúcar, tempero e “tudo o que há de bom”. A intenção do professor era apenas criar garotas perfeitas. No entanto, por acidente, o assistente de *Utonium*, o macaco *Caco*, derrubou no caldeirão uma substância de nome Elemento X, que deu às mocinhas poderes especiais. *Lindinha* tem a capacidade de falar com os animais, *Florzinha* possui um sopro congelante e *Docinho*, visão de raio x. Além disso, todas as três têm a capacidade de voar e falar chinês. *Lindinha*, *Florzinha* e *Docinho* freqüentam o jardim-de-infância na *Escola Carvalhinho (Pokey Oaks Kindergarten, em inglês)*, na cidade de *Townsville* (GUIA DOS CURIOSOS, 2004).

*Johnny Bravo*³³, por sua vez, é o personagem principal de outro desenho animado. Ele é um sujeito facilmente reconhecido por três características: seu grande

³² Título de um desenho animado norte-americano criado em 1995 cujo nome original é *The Powerpuff Girls*. Os nomes das personagens, em inglês, são *Bubbles*, *Blossom* e *Buttercup* que, traduzidos para o português ao “pé da letra” significam, respectivamente, Bolhas, Florescer e Xícara de Manteiga. Além das séries de desenhos animados alguns filmes das *Meninas Superpoderosas* também já foram desenvolvidos e lançados no mercado. No Brasil, esse desenho é transmitido pela *Cartoon Network*, canal de TV por assinatura. (GUIA DOS CURIOSOS, 2004).

³³ Título de outro desenho animado norte-americano e também veiculado pela *Cartoon Network* (TV MAGAZINE, 2004).

cabelo, seus grandes músculos e seu grande ego. *Johnny* se considera um presente de Deus às mulheres, e se acha tão bom que não vê como essa visão de si mesmo o afasta delas. Ele não pode ver uma mulher na sua frente que já parte para o galanteio, já levou incontáveis “foras”, porém nunca “se toca”. Por essa sua postura, algumas vezes, ele chega a apanhar para valer das mulheres. Isso quando ele não ganha um choque ou borrifadas de spray de pimenta no rosto. *Johnny* tem também um cuidado doentio com seu enorme topete mantido com muito gel, secador e tinta de cabelo. Ele tingiu seu cabelo porque considera que seu visual deve ser “lindo, loiro e irresistível”. Não importa a situação em que se encontre, *Johnny* sente que sua beleza e a demonstração de seus golpes de karatê vão deixá-lo atraente para sempre (TV MAGAZINE, 2004).

Retomando os anúncios dos celulares, pode-se dizer que, no primeiro, há uma ruptura em relação aos outros destinados às meninas, uma vez que as *Superpoderosas* aparecem em cenas que envolvem ação, agilidade e velocidade. No entanto, o telefone celular ali divulgado é cor-de-rosa, enquanto que o do *Johnny Bravo* é azul, deixando claro qual é endereçado para as meninas e para os meninos, uma vez que essas cores foram instituídas pela cultura como sendo para um e para outro sexo respectivamente.

Utilizo o termo “endereçado” segundo Elizabeth Ellsworth (2001), relacionado à necessidade de apresentar qualquer comunicação, texto ou ação para alguém, sobre o qual se pressupõe algumas coisas, imaginando-se como ele/a é e como se quer que ele/a seja. Esse conceito, oriundo dos estudos de cinema, remete à seguinte indagação: “quem este filme pensa que você é?” (id., op. cit., p. 11). Tal conceito pode ser também utilizado para se pensar a respeito dos modos como diversos artefatos culturais (propagandas televisivas, músicas, programas de rádio, etc.) são direcionados para determinados públicos. Nas palavras de Ellsworth (op. cit., p. 13), tais artefatos “são feitos ‘para’ alguém” (destaque da autora), como no caso das propagandas televisivas

de que venho falando. Nas propagandas do *Estilo Barbie*, por exemplo, todas as personagens são meninas bem vestidas, quase todas brancas, aparentando ser de classe média e, certamente, são às garotas que se parecem com essas personagens que tais propagandas almejam e/ou imaginam alcançar.

As crianças da turma pesquisada, muitas vezes, pareciam compreender o endereçamento de algumas propagandas. Na terceira discussão proposta, quando foram apresentadas duas propagandas da *Barbie* e duas do *Hot Wheels*, num dos primeiros instantes perguntei o que haviam achado das propagandas. Ao que Tiago prontamente respondeu “as primeiras eram das meninas ... das Barbies, não era dos homens, depois [é que era] dos meninos”. Quando perguntei por que pensavam isso, Juliano disse: “porque primeiro era da Barbie” e o Daniel complementou: “e depois de carrinho” (3ª conversa proposta, 29/03/2004).

No sétimo encontro, em que foram apresentadas as propagandas dos Telefones Celulares *Tim*, a questão do endereçamento também apareceu. Perguntei às crianças se haviam observado os brindes que acompanhavam os telefones. Camila respondeu: “um porta CD e uma bolsa das Superpoderosas”. E em seguida Tiago falou: “(...) o das Superpoderosas é para as meninas e o do Johnny Bravo é para os meninos”. Questionei-o sobre o porquê disso, ao que Tiago proferiu: “ué, porque o das Meninas Superpoderosas é rosa e vem a bolsa, para menino tinha que ser mochila” (7ª conversa proposta, 19/04/2004).

Outro aspecto que vale ser colocado é que em grande parte dos 11 anúncios que apresentei à turma havia um apelo consumista feito direto às crianças, poucas se direcionavam aos pais, fato que era mais comum há alguns anos. Com exceção do anúncio do *Grupo Musical Rouge* em que, ao final, uma menina grita “Manhêêê ... eu quero uma sandália nova da Rougeeee!!!”, nas demais propagandas as/os protagonistas (que em muitas são crianças) assumem tarefas que anteriormente eram quase que exclusivas dos adultos: promovem diversos produtos, marcas e, além disso, interpelam as próprias crianças a comprarem. Conforme ressalta Rita Pereira (2002, p. 84),

(...) a criança não é mais colocada como dependente do adulto, seja no âmbito mais amplo da esfera econômico-política, seja no plano mais restrito da vida familiar e escolar, mesmo porque o lugar que o mercado concedeu para a criança tem sua história intimamente ligada às transformações das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho do cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao 'status de cliente', isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente (grifos da autora).

Por fim, nos anúncios em questão constantemente são apresentadas certas representações, muitas vezes tomadas como "verdadeiras" e "corretas", de masculinidade e de feminilidade que acabam por reiterar a idéia de que certas identidades (atreladas a crianças magras, brancas, por exemplo) são mais normais que outras. Assim, "no regime dominante de [tais] representaç[ões], a identidade dominante é a norma invisível que regula todas as identidades" (SILVA, 1999, p. 49, acréscimos meus) .

As propagandas não apenas "veiculam, mas constroem discursos e produzem significados e sujeitos" (FISCHER, 2000, p. 113) e, ao mesmo tempo, "estão (...) relacionados com o conhecimento que circula na sociedade" (SABAT, 1999b, p. 250). Conforme destaca Inês Sampaio (2000, p. 131), no campo publicitário "a criatividade e a originalidade, embora sejam atributos essenciais da comunicação de propaganda" perdem lugar para soluções mais convencionais. Assim, geralmente a publicidade, salvo poucas exceções, prefere veicular o "normal". Para Gilles Lipovestky (1989, p. 194) ela "contenta-se em explorar a aspiração [tomada como] comum" uma vez que, assim, terá mais probabilidade de atingir os seus alvos e menos chances de desagradar.

Assim, o campo publicitário se vale, muitas vezes, de discursos tradicionais que são social e culturalmente propagados e estabelecidos. Talvez pelo medo de errar, o referido campo, freqüentemente, ancora suas produções em tais discursos repetindo-

os como “verdades universais”. E os sujeitos acabam por ser produzidos por esses e por uma série de outros discursos (muitas vezes divergentes e conflitantes entre si) que convivem nos meios sociais (PINTO, 1989).

Nas entrelinhas dos diferentes discursos que circulam, procura-se supor o que é ser menino ou menina e que existem essencialmente dois universos – o masculino e o feminino – em um dos quais os sujeitos devem “encaixar-se”. Por meio de discursos e representações veiculados nas propagandas televisivas, dentre tantos outros, aprende-se “(...) a classificar os sujeitos [como homens ou mulheres] pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam” (LOURO, 1999, p. 15, acréscimos meus).

Para além disso, pelas características daqueles/as que protagonizam as propagandas, pode-se perceber quais as identidades que social e culturalmente gozam de maiores privilégios. Entretanto, já se observa que “grupos subordinados [mulheres, negros/as, homossexuais, por exemplo] contestam precisamente a normalidade e a hegemonia dessas identidades” (SILVA, 1999, p. 48-9, acréscimos meus). Assim, esses grupos cujas identidades são “reprimidas” “(...) permanecem lutando por reconhecimento e legitimação, buscando suas inclusões, em termos igualitários, ao conjunto da sociedade (...)” (LOURO, 2004, p. 34).

5. CONSTITUINDO IDENTIDADES INFANTIS DE GÊNERO

[A partir da] declaração ‘É uma menina!’ ou ‘É um menino!’ (...) começa[-se] uma espécie de ‘viagem’, ou melhor, instala[-se] um processo que, supostamente, deve seguir um determinado rumo ou direção (LOURO, 2004, p. 15, destaques da autora, acréscimos meus)

Logo nas primeiras semanas em que comecei a realizar a pesquisa de campo, pude observar que aquele âmbito educacional (como, provavelmente, muitos outros também) estava permeado de diferentes fatos que, de uma forma ou de outra, re/produziam marcas de gênero as quais poderiam contribuir para a constituição das identidades masculinas e femininas infantis. Das conversas com as crianças deflagradas com a apresentação das propagandas televisivas, desde a primeira, realizada em 22 de março de 2004, obtive um retorno, que se poderia dizer, bastante produtivo. Ao final das conversas, como discorri no capítulo *Ouvindo as crianças: percursos metodológicos*, tive a possibilidade de retomar algumas questões que, ao meu ver, não tinham ficado suficientemente discutidas.

Concluída a pesquisa de campo, organizado o Caderno de Anotações e transcritas todas as conversas e entrevistas realizadas, foram-se criando variadas dúvidas, tentativas e expectativas com relação à organização desses materiais. Precisei realizar muitas leituras e lançar diferentes olhares atentos a tudo o que tinha sido “coletado” até que os eixos de análise fossem delimitados.

Passado, então, algum tempo debruçada sobre os “dados” acabei por definir três eixos de análise: 1) Regulação cultural sobre os meninos, 2) Produção de corpos infantis e 3) Consumo e Moda. Esses eixos, certamente, se articulam e convergem em alguns pontos. Tenho ciência, contudo, de que a organização pela qual optei é apenas uma, das tantas maneiras possíveis, de se olhar para o *corpus* que compõe essa investigação e, conseqüentemente, para o seu objeto, qual seja, gênero e infância.

Cabe reafirmar que este estudo está inserido no campo das teorizações culturais cujas tarefas consistem em desconstruir e expor processos tomados como “naturais” (SILVA, 2002). Utilizando-me da análise cultural, nas discussões que a seguir

apresento, busquei estar atenta tanto às recorrências, como às discontinuidades e rupturas presentes nas falas, atitudes e comportamentos daqueles que foram sujeitos dessa investigação. Maria Lúcia Wortmann (2002) argumenta que as análises culturais se mostram importantes na medida em que dão visibilidade a temas muitas vezes não problematizados em análises tradicionais e que, não raro, são temas que produzem efeito sobre a vida dos sujeitos.

Em alguns momentos, porém, valer-me-ei das contribuições dos Estudos Culturais que se associam à vertente das análises discursivas e textuais (embora não utilize alguma corrente específica da Análise do Discurso). Fischer (2001, p. 199) destaca que empreender esses tipos de análises significa procurar explorar intensamente os materiais empíricos escolhidos, além de escapar da simples interpretação do que supostamente poderia estar por trás deles “na medida em que eles são uma produção histórica, política; na medida em que as palavras são também construções; na medida em que a linguagem também é constitutiva de práticas”.

Pretendo, então, realizar uma articulação entre os campos mencionados, uma vez que os relatos tomados como *corpus* dessa pesquisa, são vistos como narrativas e discursos oriundos dos meios sociais e culturais nos quais os sujeitos se inserem (WALKERDINE, 1998). Tal articulação torna-se possível em razão de que tais campos além de se caracterizarem por uma perspectiva de análise pós-estruturalista que compreendem linguagem como constituidora de significados, também são identificados como campos abertos à articulação entre diferentes áreas do conhecimento (ANDRADE, 2002).

5.1 Para um início de discussão ...

Jean Jacques Rousseau (no século XVIII), Jules Michelet e Friedrich Fröebel (no século XIX) propunham uma educação diferenciada em razão do gênero. Tais autores utilizavam as idéias de essência, instinto e natureza para reafirmar as diferenças entre meninos e meninas (FELIPE, 2000a, 2000b). Também defendiam que as meninas deveriam ser recatadas e criadas principalmente para desenvolver atividades voltadas à família e ao lar. Em contrapartida, os meninos eram incentivados a ocupar “lugares de maior prestígio e visibilidade social” (FELIPE, 2000a, p. 117), como, por exemplo, o “mundo dos negócios”. A feminilidade estava calcada especialmente nas questões que diziam respeito ao cuidado, ao amor e à maternidade; já a masculinidade estava voltada para as que envolviam coragem, trabalho, competição e perseverança.

Nos espaços escolares ainda hoje é possível perceber alguns aspectos discriminatórios relacionados aos gêneros (SUBIRATS, 1994; MORENO, 1999). Aos meninos, posições de maior prestígio e visibilidade continuam sendo atribuídas, contrariamente ao que acontece às meninas (eles são quem, na maioria das vezes, ocupam posições de “líderes de turmas”; são mais incentivados e elogiados quando “executam” bem determinada atividade, etc.). Na escola são fornecidos/apresentados modelos de comportamentos femininos e masculinos os quais auxiliam as crianças a compreenderem conceitos do que é ser menina e menino. Montserrat Moreno (1999) refere que, geralmente, tais modelos são considerados como universais e inerentes, de modo que não se hesita em ligá-los a um determinismo biológico. Louro (1997, p. 89) afirma que “a escola é atravessada pelos gêneros; é impossível pensar sobre a instituição sem que se lance mão das reflexões sobre as construções sociais e culturais de masculino e feminino” (grifos da autora).

Meyer (2003, p. 17) nos auxilia na compreensão do conceito de gênero afirmando que “como nascemos e vivemos em tempos, lugares e circunstâncias

específicos, existem muitas e conflitantes formas de definir e viver a feminilidade e a masculinidade”. Entretanto, tal compreensão parece não ser tão simples no âmbito escolar. Ao contrário, aí, além de não serem mencionadas diferentes possibilidades de se compreender masculinidade e feminilidade, há uma preocupação em reiterar formas tidas como “normais” de ser menino ou menina, homem ou mulher (FELIPE e GUIZZO, 2004).

Na escola pesquisada, tal reiteração pôde ser observada desde o tipo de brinquedos que são destinados para um e para outro gênero. Na *Hora do Brinquedo Livre* “aos meninos eram oferecidos jogos de diferentes tipos, às meninas fogãozinho, pia e bonecas” (Caderno de Anotações, 26/02/2004, p. 5). Até mesmo no pátio, os lugares que meninas e meninos podiam ocupar eram diferentes:

Crianças e professora foram conhecer a escola. Ao apresentar a quadra de esportes a professora falou: ‘essa é a quadra de esportes onde os meninos podem jogar futebol e as meninas podem ficar no cantinho brincando de roda ou pulando corda’ (Caderno de Anotações, 25/02/2004, p. 4-5, destaques meus).

Há um direcionamento da professora em relação ao que é mais “adequado” para meninos e meninas fazerem. A possibilidade das meninas jogarem futebol não foi sequer mencionada, bem como aos meninos não foi levantada a opção de não quererem jogar e/ou não gostarem de futebol já que essa ainda é uma modalidade esportiva bastante ligada à masculinidade (ALTMAN, 1999). E não somente a professora fazia tais distinções, as crianças também mostraram-se bastante atentas ao que, na contemporaneidade, vem sendo permitido distintivamente a garotos e garotas:

Após a brincadeira livre, a sala ficou bastante desarrumada. Pedi que as crianças observassem o estado em que a sala se encontrava. Comecei a listar várias coisas que não estavam bem e quando falei a respeito do estado no qual as bonecas se encontravam Tiago logo se manifestou dizendo: ‘Isso aí foi as gurias, os gurus não brincam de boneca! A gente não vai arrumar

isso aí'. Disse, então, que todos/las iriam ajudar, independente de quem havia bagunçado (Caderno de Anotações, 12/04/2004, p. 19).

Levando em consideração tais exemplos, pode-se afirmar que “há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função de seu sexo” (FELIPE, 1999, p. 69). De acordo com Stuart Hall (1997, p. 42) tal investimento (que também poderíamos chamar de regulação da cultura) apresenta-se como importante na medida em que “cada movimento que fizemos é normativamente regulado no sentido de que, do início ao fim, foi guiado por um conjunto de normas e conhecimentos culturais” propagados em diferentes instâncias. Dessa forma, as crianças vão constituindo suas identidades a partir dos investimentos a que são submetidas, das situações em que são envolvidas, dos tipos de jogos, brinquedos e brincadeiras que a elas são oportunizados e ainda em decorrência da forma como lhes é permitida a utilização de diferentes espaços.

Em alguns momentos, porém, rupturas puderam ser percebidas:

O Juliano e o Pedro estavam brincando no cantinho da cozinha e eu perguntei a eles se gostavam de cozinhar. Os dois responderam que sim, mas o Daniel rebateu e disse: ‘cozinhar é [coisa] de menina’. E o Juliano respondeu: ‘nada a ver, é de menino e de homem também, meu pai é padeiro e confeitiro... eu sei fazer arroz’ (Caderno de Anotações, 31/03/2004, p. 15-16).

Embora em muitos acontecimentos vivenciados cotidianamente pelas crianças ainda haja uma forte reiteração de “papéis” e funções destinadas para homens e mulheres diferentemente desempenhar ou lugares divergentes a ocupar, na situação acima descrita percebe-se o quanto na contemporaneidade as fronteiras entre os gêneros estão sendo borradas e, até, revistas. Provavelmente em razão disso é que os meninos se permitiram atravessar fronteiras, experimentar um deslocamento para um local “tradicionalmente” tido como de meninas. E muitas vezes, como destaca Louro

(2004, p. 18-19), “os sujeitos que cruzam as fronteiras de gênero (...) talvez não escolham livremente essa travessia, eles podem se ver movidos para tal por muitas razões [no caso de Juliano, por exemplo, a razão poderia ser o fato de seu pai trabalhar como padeiro e confeitoiro] e podem atribuir a esse deslocamento distintos significados” (acréscimos meus).

Retomando o entendimento acerca do conceito de gênero, muitas vezes ele tem sido atrelado à idéia de sexo, relacionado especialmente a fatores biológicos do que é ser mulher ou homem. Porém, ele não se liga apenas ao sexo biológico, mas entremeia-se às construções social, cultural e histórica do sexo (FELIPE, 1998).

Pensar a respeito de gênero significa pensá-lo não relacionado somente aos estudos sobre mulheres. Como argumenta Meyer (2003, p. 18):

o conceito [de gênero] sinaliza não apenas para as mulheres e nem mesmo toma exclusivamente suas condições de vida como objeto de análise. Em vez disso, ele traz implícita a idéia de que as análises e as intervenções empreendidas devem considerar (...) as relações – de poder – entre mulher e homem e as muitas formas sociais e culturais que os constituem como ‘sujeito de gênero’ (grifos da autora, acréscimo meu).

Vale lembrar ainda que, no contexto dessa investigação, gênero distancia-se das compreensões que se atrelam a “papéis” e funções masculinos e femininos. Instituições, normas, leis, conhecimentos de uma sociedade estão permeados de representações de masculino e feminino e, assim, estão implicados em um contínuo processo de produções, manutenções e ressignificações de tais representações (MEYER, 2003). E as escolas estão fortemente imbricados nesse processo:

Na hora do brinquedo livre, o Juliano estava brincando em um cantinho (que é composto de pia e fogão). Ao ver que o menino estava ali brincando, a professora falou: ‘Juliano, sai daí, tu vais estragar os brinquedos das meninas!’. Ele, por sua vez, saiu dali (Caderno de Anotações, 27/02/2004, p. 6).

Tanto nessa, como nas situações mencionadas anteriormente, as crianças vão aprendendo acerca de lugares que podem ou devem ocupar, dos objetos que devem ou não utilizar. Fogões e pias são associadas a imagens femininas, remetendo-nos, freqüentemente, a “(...) definição única de mulher e de feminilidade, enfatizando as diferenças e as particularidades a partir de uma percepção da historicidade e do caráter socialmente construído das linguagens (...)” (CARVALHO, 1999, p. 34). E provavelmente por tal associação, fortemente propagada em nossa cultura, é que tanto o aluno Daniel, como a professora, de alguma forma, chamaram a atenção dos alunos que estavam ocupando um lugar tomado como, primordialmente, feminino. Daniel, talvez, em algum momento até tenha tido vontade de brincar em determinado espaço tomado como feminino, porém não o fez na medida em que intensos mecanismos de regulação que não encorajaram a “escapar” dos modos de conduta socialmente aceitáveis para um menino.

Além disso, acontecimentos como os que citei acionam determinadas representações como se essas se constituíssem em verdades absolutas, formando assim as identidades de meninos e meninas. Nota-se que o tipo de identidade que aí parece prevalecer é aquela que vincula a feminilidade ao contexto privado. Maria Luiza Heilborn e Patrícia Gouveia (1999, p. 178) referem que

ao feminino está reservado o domínio privado, uma maior interioridade. São atributos que combinam com a idéia de uma maior proximidade das mulheres e de seu mundo com o ‘plano natural’. Assim, a casa e seus desdobramentos (...) encarnam o universo feminino (...) (destaque das autoras).

No entanto, as identidades não são naturais e nem fixas, elas são fundamentalmente culturais e históricas e em processo constante de formação. Além do que, elas só se definem por meio de processos de produção da diferença. De acordo com Silva (2000), identidade e diferença não se apresentam como produtos da

natureza; ao contrário, são constituídos imersos em práticas de significação e seus significados são sempre negociados e modificados.

Com os exemplos e as problematizações realizados, pretendi mostrar que meninos e meninas vêm sendo constituídos de maneiras bastante diversas. Entretanto, percebe-se que as crianças do sexo masculino são alvo de maior preocupação e regulação ou, como diria Foucault (2002), de uma maior vigilância em relação às suas falas, às suas ações e aos seus comportamentos. E é justamente nesse aspecto que me deterei na seção seguinte.

5.2 Regulação da cultura sobre os meninos

As instituições escolares – por meio de seus variados segmentos e, principalmente, através dos sujeitos que por elas cotidianamente circulam (docentes, equipes diretivas, crianças, responsáveis, etc.) – estão intensamente envolvidas nos processos de formação de identidades infantis, como já procurei esboçar brevemente no tópico precedente. Moreno (1999) afirma que a escola tem uma dupla função: a formação intelectual e social dos indivíduos, de acordo com os modelos culturais aceitos. Provavelmente por isso “todos os processos de escolarização sempre estiveram – e ainda estão – preocupados em vigiar, controlar, modelar, corrigir, construir os corpos de meninos e meninas, jovens, homens e mulheres” (LOURO, 2000, p. 60). É possível afirmar, além disso, que a escola está

(...) envolvida com projetos de formação de determinados tipos de pessoas, o que hoje poderíamos chamar de determinadas identidades sociais (...). Esta função ‘formativa’ da escola (...) [parece ser] bem mais importante do que a mera transmissão de conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção das identidades sociais que faz com que ela continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes

políticas e por distintos movimentos sociais (MEYER, 2001, p. 29, destaque da autora, acréscimos meus).

Meninos e meninas tornam-se alvos desses processos por meio de atos de regulações e controles empreendidos na escola. Tais regulações são, via de regra, muito discretas e, de maneira geral, passam quase que imperceptíveis aos olhos de muitas pessoas. Talvez por essa sutileza é que, não raro, deixam de ser questionadas tanto no âmbito educacional, como fora dele. Sem dizer que ainda há uma grande carência de discussão de temas relacionados a gênero e sexualidade nos cursos de formação de profissionais da educação, o que, muitas vezes, dificulta a problematização de situações e temáticas emergidas no cotidiano escolar.

Se antes, diante de comportamentos e falas tidas como “fora do comum”, as escolas valiam-se de sanções muito mais corporais, hoje é através de manifestações orais mais sutis que elas buscam “enquadrar” alunos e alunas dentro daquilo que consideram o “normal” (VARELA, 1996). Cabe destacar que embora as crianças de ambos os sexos tenham sido alvo de atos regulatórios, ao longo da realização da pesquisa de campo, observei que esses eram bem mais constantes quando se tratava de acontecimentos envolvendo os meninos. E é justamente a respeito desse assunto que me debruçarei nas análises que seguem.

Donald Sabo (2002) e Pedro Paulo de Oliveira (1998) são alguns dos autores que defendem a idéia de que meninos são inseridos em redes de controle para que, desde a mais tenra idade, assumam uma postura que se aproxime da masculinidade predominante, valorizada, idealizada. Linda Christian-Smith e Jean Erdman (2001, p. 208) falam que “as subjetividades sexuais dos meninos são objeto de intensa regulamentação por meio de pressões sutis e diretas sobre eles para começarem desde cedo a apresentar pequenas versões da hegemonia masculina”. E, como fala Elisabeth Badinter (1993), para ir apresentando tais versões, os meninos precisam convencer as pessoas que os rodeiam, e também a eles mesmos, de que não são mulheres, nem mais bebês e, muito menos, homossexuais.

Um exemplo interessante ocorreu na quarta conversa proposta, quando falávamos a respeito das propagandas do *Hot Wheels* e alguns comentários foram feitos sobre as roupas que os garotos das propagandas usavam. Gustavo falou: “*eu achei ‘tri’³⁴ a roupa dele ... eu gosto de preto*” (4ª conversa proposta, 02/04/2004). Eu, então, questioneei: *e se a roupa dele fosse de outra cor tu ias gostar?* Ao que Gustavo respondeu: “*só se não fosse rosa ... rosa é de bicha e de mulher*” (4ª conversa proposta, 02/04/2004).

Aí está denotada claramente a idéia de que meninos, para se “enquadrarem” na masculinidade hegemônica, além de precisarem exaltar o tempo todo características como coragem, agilidade, virilidade e força, precisam demonstrar explicitamente certa aversão a tudo aquilo que se aproxima da feminilidade e da homossexualidade. Entretanto, a partir da perspectiva de que falo, não há uma única forma de se viver a masculinidade. Porém, há uma que predomina e por isso é chamada de hegemônica: refiro-me à masculinidade vinculada diretamente à heterossexualidade. Masculinidade essa que, como já coloquei, “se constrói em relação a várias masculinidades subordinadas assim como em relação às mulheres” (SABO, 2002, p. 37).

Durante a realização da entrevista com a mãe do Gustavo, ele ficou brincando enquanto ela conversava com a professora. Quando o menino foi brincar no ‘cantinho da cozinha’ a sua mãe falou: ‘Gustavo, nesse não que é de menina’ (Caderno de Anotações, 10/03/2004, p. 11).

Situações assim podem reforçar, em alguma medida, a noção de que a masculinidade hegemônica se distancia de tudo o que se atrela ao que é considerado feminino. Atitudes como as da mãe de Gustavo vão definindo, reiterando e fixando noções essencializadas que, no discurso do senso comum, vêm sendo consideradas como as mais desejáveis por uma parcela considerável da população.

³⁴ Expressão bastante utilizada pela população do Estado do Rio Grande do Sul para se referir a algo considerado legal, bonito, etc.

Determinados modos de ser menino ou menina, lugares e posições que cada um pode ocupar, são mostrados com frequência em múltiplas instâncias (na TV, em revistas, livros infantis, em peças publicitárias) como se fossem “naturais” e, por consequência, incontestáveis. E por serem tomados dessa forma, crescentemente, é que modos de ser, posições e lugares específicos vão sendo inseridos ao discurso do senso comum. E tal discurso, conforme destaca Pinto (1989, p. 45), pode ser compreendido como aquele que tem “a capacidade de dar sentido à vida cotidiana e uma enorme potencialidade de ser articulado a diferentes visões de mundo. É um discurso fluído (...)” e, de modo amplo, de fácil entendimento para pessoas leigas em alguns assuntos. Sendo assim, muitas vezes, acaba por orientar os processos educacionais por meio dos quais crianças, jovens e adultos são educados/as.

É possível inferir ainda o quanto aos meninos há uma possibilidade menor de “atravessar” as fronteiras de gênero. A eles é menos permitido que façam “coisas” de menina, talvez pelo fato de ainda a identidade masculina ser colocada como superior à feminina. As meninas, quando ocupam lugares considerados masculinos ou quando fazem “coisas” de menino, poucas vezes são repreendidas.

No primeiro dia de discussões em que apresentei as propagandas da *Barbie Lago dos Cisnes*, assim que comecei a fazer alguns questionamentos acerca do que tinham visto, um dos meninos, o Juliano, falou: “*eu não vou falar porque era de menina*” (1ª conversa proposta, 22/03/2004). Já Daniel disse que só havia gostado da parte em que aparecia o castelo, mas do restante do anúncio não. Ao ser perguntado sobre o motivo pelo qual não havia gostado, ele ficou em silêncio; Daniela (que estava ao seu lado) prontamente respondeu: “*porque era de menina ora, porque tinha Barbie!*” (1ª conversa proposta, 22/03/2004).

No quinto encontro, veio à tona a discussão a respeito do que garotos e garotas podiam ou não fazer. Muitos dos meninos mencionaram que gostavam de jogar futebol. Mariana inseriu-se na conversa e falou: “*(...) eu gosto de Barbie, mas eu gosto também de jogar futebol ... eu adoro (...) eu até estou com o calção do Grêmio*” (5ª conversa

proposta, 07/04/2004). Eu perguntei a ela onde jogava futebol, ao que ela respondeu: *“eu jogo lá em casa, mas agora eu não tenho bola, porque eu e o meu tio tava jogando ... daí furou ... tem que comprar outra [bola]”* (5ª conversa proposta, 07/04/2004). Em decorrência dessas discussões, torna-se possível observar o quanto as meninas “parecem ter muito menos medo de se assemelhar aos homens [meninos] e, sempre que podem, escapam dos rígidos padrões femininos (...)” (DUTRA, 2002, p. 365, acréscimo meu).

Na continuação da conversa questionei que outras atividades meninos e meninas podiam praticar. Mariana respondeu: *“[as meninas] dançam balé”* (5ª conversa proposta, 07/04/2004). Eu então perguntei se os meninos também podiam dançar balé e a maioria respondeu que não. Mariana novamente se manifestou dizendo: *“eu acho muito estranho (...) [meninos dançarem balé] é mais para menina”* (5ª conversa proposta, 07/04/2004).

Nesses acontecimentos fica visível o quanto os meninos aprendem a evitar aquilo que a cultura define como sendo atividades ou características femininas. As meninas, como ficou explícito nas falas de Daniela e Mariana, também parecem saber que meninos devem evitar a aproximação a quaisquer dessas atividades ou características. Sabo (2002, p. 37) refere que “uma grande parte da iniciativa de meninos e de homens a se conformarem ao ideal masculino provém nem tanto do desejo de ser viril (...) mas do medo de ser visto como pouco viril ou como feminino”. Quando Mariana referiu que jogava futebol nenhum estranhamento foi causado, porém quando foi levantada a questão sobre a possibilidade dos meninos dançarem balé, meninos e meninas foram categóricos em suas respostas afirmando que não seria possível. Nessa direção, julgo interessante trazer para o âmbito da discussão outro fato:

Após o recreio, o orientador pedagógico contou uma história para as crianças. Essa história dizia respeito aos bons comportamentos e às boas maneiras que as crianças deveriam ter. No desenrolar da conversa um dos meninos – o Tiago – contava as ‘más’ atitudes de alguns/algumas colegas. Depois de um tempo, o orientador falou: ‘pelo jeito nós temos um fofoqueiro aqui na turma!’

Será que é legal fazer fofoca?'. E as crianças responderam em voz alta: 'nãããooo'. E para finalizar ele disse: 'nem as meninas estão fazendo fofoca ... assim tu me envergonha, envergonha a nós, homens'. E o Tiago, então, não se manifestou mais (Caderno de Anotações, 05/04/2004, p. 17-18).

Nesse trecho é fortemente marcada a idéia de que meninos devem evitar qualquer aproximação a tudo que possa ser considerado feminino. Dessa forma, como “fazer fofoca” é um comportamento “próprio” de meninas e mulheres, conforme insinuou o orientador pedagógico, tal atitude só “envergonharia” os homens; ainda mais que “nem as meninas” estavam fazendo fofoca. Como argumenta Marina Warner (1999) “tagarelar” e “fazer fofoca” desde há muito tempo atrelam-se ao feminino, o que acaba posicionando especialmente mulheres e meninas como “faladeiras” e “fofoqueiras”. Entretanto, aqui, nenhuma característica deve ser considerada essencial a um ou a outro gênero, uma vez que

O ‘essencialismo’ é o ponto de vista que tenta explicar as propriedades de um todo complexo por referência a uma suposta verdade ou essência interior. Essa abordagem reduz a complexidade do mundo à suposta simplicidade imaginada de suas partes constituintes e procura explicar os indivíduos como produtos automáticos de impulsos internos (WEEKS, 1999, p. 43, destaques do autor).

Observa-se também o quanto as escolas “tendem a se apoiar em abordagens normativas quando se deparam com questões de gênero e sexualidade, e suas ações, nestes campos, são balizadas por saberes que, supostamente, permitem classificar e diferenciar ‘com certeza’ o que é normal e o que é desviante” para meninos e meninas fazerem ou não (MEYER e SOARES, 2004, p. 11, grifos das autoras).

Quanto à sexualidade, aos meninos também eram dispensados intensos controles e preocupações. Porém, antes de exemplificar tal fato, julgo necessário expor o que entendo por tal conceito.

Talvez pelo fato de a sexualidade ter como suporte um corpo biológico, ela ainda venha sendo compreendida por muitos/as como algo que é “inato” e bastante

“natural” aos seres humanos. Porém, os sentidos que a ela são atribuídos podem variar de acordo com contextos históricos, sociais, políticos e culturais, o que nos possibilita pensá-la como uma construção. Jeffrey Weeks (1999, p. 38) destaca que

embora o corpo biológico seja o local da sexualidade, estabelecendo os limites daquilo que é sexualmente possível, a sexualidade é mais do que simplesmente o corpo. (...) [ou seja, ela] tem tanto a ver com nossas crenças, ideologias e imaginações quanto com nosso corpo físico.

Para além disso, poderíamos pensar que se a sexualidade realmente fosse algo tão natural ao ser homem ou ao ser mulher, será que haveria um distanciamento tão grande nas formas de se vivê-la e expressá-la em diferentes localidades do planeta, por exemplo? Partindo dessa pergunta podemos nos dar conta do quanto a sexualidade está imbricada a aspectos culturais, políticos, históricos e sociais vigentes em uma determinada sociedade.

Segundo Weeks (1999, p. 43), a sexualidade pode ser compreendida como uma “série de crenças, comportamentos, relações e identidades socialmente construídas e historicamente modeladas (...)”. Provavelmente em razão desses aspectos é que se torna possível entender a sexualidade como algo que “envolve rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos convenções ... Processos profundamente culturais e plurais” (LOURO, 1997, p. 11). No entanto, tais argumentos estão longe de serem levados em consideração por ampla parcela da população que ainda vê a sexualidade como algo que está “essencialmente” ligada à reprodução da espécie humana, o que acaba por tornar a sexualidade heterossexual como a mais desejável e correta.

Realizadas tais colocações acerca da sexualidade, volto-me aos exemplos extraídos do campo de observação:

Na Hora do Brinquedo Livre, o Gustavo não parava de correr atrás do Tiago. Várias vezes a professora pediu que eles parassem de correr dentro da sala, mas eles não paravam. Até que ela proferiu a seguinte fala: ‘Gustavo, quem sabe tu pára de correr atrás de homem desse jeito!? Ainda se fosse atrás de

uma menina!'. Os dois meninos, ao ouvirem a fala da professora, instantaneamente pararam e o restante da turma caiu na gargalhada (Caderno de Anotações, 19/04/2004, p. 22).

Não só por parte de professores/as, equipe diretiva e responsáveis, como antes destaquei, parecia haver uma maior atenção sobre falas e comportamentos de meninos. Mesmo entre as crianças a regulação sobre eles mostrou-se bem mais intensa, fato que provavelmente se dê em decorrência das representações que são acionadas a partir do que os adultos com os quais convivem falam e fazem.

No terceiro encontro, quando discutíamos se meninas podiam brincar de *Hot Wheels* e se meninos podiam brincar de *Barbie*, Juliano disse que não brincava de boneca. Quando perguntei o porquê respondeu simplesmente que não gostava. Tiago, atento à discussão, disse: *“se ele brincar de Barbie vão pensar que ele é uma bicha (...) vão pensar que ele é menina”* (3ª conversa proposta, 29/03/2004). Daniel concordou e aproveitou para se manifestar: *“o meu pai não gosta de me ver brincando de boneca”* (3ª conversa proposta, 29/03/2004). Lisiane disse que brincava de carrinho; Camila também comentou que meninas brincam de carrinho; porém meninos não podiam brincar de boneca. Nas palavras de Camila *“é muito pior o menino brincar de boneca, porque daí vira aquilo que os guris falaram ... bicha! O meu avô fala isso para o meu primo”* (3ª conversa proposta, 29/03/2004). Leandro foi o único menino a falar que gostava de brincar de *Barbie*. Quando Leandro acabou de manifestar sua opinião, Daniel imediatamente sentenciou: *“vai ser gay!”* (3ª conversa proposta, 29/03/2004).

Outra situação que vai ao encontro do que venho colocando, ocorreu em uma segunda-feira após o recesso de Páscoa:

Na 'Roda de Conversa', muitas crianças queriam contar o que tinham feito no recesso de Páscoa, bem como falar das guloseimas que haviam ganhado. (...) Flávio falou que havia ganho um ovo de chocolate da Barbie. Ao acabarem de escutar a fala do colega, principalmente os meninos, caíram na gargalhada. A professora questionou o motivo das risadas e da gozação e o Daniel prontamente respondeu: 'esse ovo é só de menina, meninos ganham outros

ovos mas não esse daí da Barbie' (Caderno de anotações, 12/04/2004, p. 19).

Em tais acontecimentos, vê-se que “a produção da heterossexualidade é acompanhada pela rejeição da homossexualidade [e da feminilidade]” (LOURO, 1999, p. 27, *acréscimos meus*). Tanto a atitude da professora, como os comportamentos das crianças (dando gargalhadas em função do que a professora e do que Flávio haviam proferido) e as suas falas reportam-nos à compreensão de que “os corpos dos garotos devem proclamar sua rejeição a qualquer possível traço de homossexualidade. Seus corpos não podem sugerir nada de feminino” (LOURO, 2000, p. 69-70). Nesse sentido, Benedito Medrado e Jorge Lyra (2002, p. 69) também referem que, na atualidade a masculinidade possui, em especial, dois grandes contrapontos, quais sejam: a homossexualidade e a feminilidade. Ou seja, “na cultura contemporânea, ser ‘homem de verdade’ implica não somente em não ser mulher, mas também e, principalmente, não ser homossexual” (destaques dos autores). Apesar de serem bastante pequenos, ficou evidente o quanto os meninos da turma já sabiam enfaticamente dizer aquilo que eles não deveriam ser: gays, bichas ou boiolas, como eles mesmos, muitas vezes em tom pejorativo, nomearam.

Além disso, vê-se que a heterossexualidade é vista como “normal”, “natural” e “universal”. Na escola pesquisada, outras possibilidades de se viver a sexualidade em momento algum foram mencionadas. Parece que lá, como também em muitas sociedades,

supõe-se que todos os sujeitos tenham uma inclinação inata para eleger como objeto de desejo, como parceiro de seus afetos e de seus jogos sexuais alguém do sexo oposto. Conseqüentemente, as outras formas de sexualidade são constituídas como antinaturais, peculiares e anormais. É curioso observar, no entanto, o quanto essa inclinação, tida como inata e natural, é alvo da mais meticulosa, continuada e intensa vigilância, bem como do mais diligente investimento (LOURO, 1999, p. 17).

Alguns estudos, embasados especialmente na teorização *queer*³⁵, vêm questionando o caráter normativo que vem sendo atribuído à sexualidade heterossexual (LOURO, 2004; SABAT, 2004). Na referida teorização, a heterossexualidade é tomada apenas como mais uma possibilidade, dentre outras, de um sujeito expressar sua identidade sexual, uma vez que

(...) todas as identidades são produzidas culturalmente, inclusive aquelas que, por se constituírem na norma, são, paradoxalmente, tão evidentes que se tornam invisíveis. O que se passa a admitir é que ‘nenhuma identidade é natural’” (LOURO, 2000, p. 69, destaques da autora).

Nessa mesma direção, relevante trazer uma contribuição de Deborah Britzman (1996, p. 74) quando argumenta que:

‘Nenhuma’ identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; ‘nenhuma’ identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual, instável, que deve se virar sozinha (grifos da autora).

Nesse sentido, os discursos que circulam nesses exemplos que foram mencionados, e na escola de forma mais abrangente, acabam por criar significados e constituir representações que atribuem sentido àquilo que passamos a chamar de realidade. Assim, por exemplo, a identidade heterossexual passa a ser vista como a única realidade possível, no que diz respeito à sexualidade. Importante destacar que tais discursos articulam-se no âmbito escolar em meio a relações de poder. Falo em relações de poder porque, no contexto dessa investigação, poder não deve ser visto como propagado em um só sentido ou direção, mas sim como algo relacional, circular. Ele não está posto em um lugar único, ele funciona como uma rede. Roberto Machado

³⁵ Para um maior entendimento acerca da teorização *queer* ver, por exemplo, Louro (2004).

(1993, p. XIV), a partir da perspectiva foucaultiana, nos auxilia nessa compreensão ao salientar que “o poder não é algo que se detém como uma coisa, como uma propriedade, que se possui ou não”. Ele funciona como uma rede “(...) a que nada ou ninguém escapa, a que não existe exterior possível, limites ou fronteiras (...) o poder não existe; existem sim práticas ou relações de poder”.

Para finalizar, retomando a questão da constituição das identidades, percebe-se o quanto a escola (bem como outros meios culturais) está implicada no investimento daquelas consideradas mais “adequadas”, “sadias” e “normais”. Mesmo que haja fragilidades e contradições em tal investimento, almeja-se propagar e também fixar uma identidade masculina ou feminina “normal”, o que acaba articulando as identidades de gênero “normais” a um modelo específico de identidade sexual, qual seja, a heterossexual (LOURO, 1999). Sobre esse processo de normalização de determinada identidade que se observa nas sociedades atuais, julgo interessante lançar mão das palavras de Silva (2000, p. 83) quando argumenta que:

Fixar uma determinada identidade como a norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças. A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. A identidade normal é ‘natural’, desejável, única. A força da identidade normal é tal que ela nem sequer é vista com ‘uma’ identidade, mas simplesmente como ‘a’ identidade (grifos do autor).

Porém, partindo das formulações dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, não podemos falar apenas em “uma” identidade, até mesmo porque as identidades não são fixas, centradas e unificadas, mas múltiplas, provisórias e cambiantes. Identidade alguma existe sem negociação ou construção: ser menino ou menina, homem ou mulher não é algo dado pela biologia ao nascermos, mas, ao

contrário, é um processo repleto de rupturas e discontinuidades (BRITZMAN, 1996; LOURO, 1997).

No tópico a seguir busco problematizar um aspecto interessante emergente na infância contemporânea e que não deixa de estar relacionado à constituição das identidades infantis: a preocupação com o corpo que, cada vez mais cedo, tem atingido as crianças. Se há pouco tempo os cuidados estéticos permeavam especialmente o universo feminino, hoje – como pude constatar entre os meninos da turma pesquisada – esse panorama começa a mudar e tais cuidados também passam a fazer parte do universo e do cotidiano masculinos. Paralelamente a essa intensa preocupação com a aparência cresce um mercado que visa a atender essas novas demandas emergidas e propagadas na contemporaneidade.

5.3 Produção de corpos infantis

Hoje, talvez mais do que nunca, a aparência do corpo vem sendo alvo de intensa preocupação por parte de diversos segmentos da sociedade e em variadas culturas. O corpo tem sido amplamente pensado, problematizado, discutido, pesquisado, enfim, produzido e construído (LOURO, 2000; SANT'ANNA, 2000, 2001; COUTO, 2001; SILVA, 2001; ANDRADE, 2002; FELIPE, 2003). “Nosso tempo é (...) um tempo em que importantes segmentos econômicos [mídia, indústrias, etc.] se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’ ” (MEYER e SOARES, 2004, p. 6, destaque das autoras, acréscimos meus). Tais representações, em grande parte das vezes voltadas para o corpo magro e jovem, produzem uma necessidade dos sujeitos terem, produzirem ou alcançarem tal corpo que, conforme Silvana Goellner (2003, p. 39), “se produz historicamente, o que equivale dizer que o nosso corpo só pode ser produto do nosso tempo”.

A preocupação com a aparência tem atingido não só adultos. Entre as crianças, principalmente entre as meninas, essa preocupação tem ficado evidenciada até mesmo nos tipos de festas infantis que têm feito sucesso entre a garotada. Meninos e meninas, freqüentemente, já não se satisfazem apenas com bolos, brigadeiros, chapéus, palhaços, balões e línguas de sogra, especialmente para crianças de classe média-alta inúmeros outros tipos de festas estão sendo oferecidas e difundidas no mercado³⁶.

Em um desses novos formatos de festas infantis, a atração não é uma mesa de doces, mas um salão de beleza, montado com espelhos e uma variedade de sprays coloridos para cabelo, tiaras, mais de duas mil decorações para unhas a escolher (incluindo a Bandeira do Brasil e a Monalisa), glitter, gloss, presilhas, etc. Além dessa modalidade em que o salão vai até o local da festa, existem salões de beleza que reservam determinados dias da semana para a realização de festas de aniversário para garotas. Quaisquer guloseimas e animadores que possam lembrar o universo infantil dão lugar a cosméticos, cabelereiros/as e maquiadores/as³⁷, o que aponta para a excessiva preocupação relativa à aparência instaurada entre a população infantil (DIÁRIO DA AMAZÔNIA, 2004)³⁸.

Não diferente, em vários momentos da pesquisa de campo que realizei, as crianças mostraram-se preocupadas com aquilo que aqui passarei a chamar de estética, vinculada ao que vem sendo tomado, por grande parte da sociedade, como belo,

³⁶ Em tempos de grande destaque aos novos meios tecnológicos e de comunicação, as *Lan Houses* (espaços que disponibilizam jogos eletrônicos conectados em rede à Internet), por exemplo, podem ser citadas como novos locais que têm sido apontados como um dos favoritos da criançada para a realização de suas festas.

³⁷ O custo dessas festas varia de R\$ 1.000,00 a R\$ 1.800,00. Para maiores informações acessar o site www.pincelmagico.com.br.

³⁸ Isso que discorri aponta para as configurações contemporâneas que têm emergido em torno das concepções de infância. Nessa mesma direção, tais fatos podem nos fazer pensar a respeito do que Felipe (2003) denomina de *pedofilização* entendida como prática social contemporânea. Tal conceito remete ao fato de que inúmeros meios sociais e culturais – dentre os quais há um destaque para a mídia – têm, constantemente, veiculado novas representações de infância. Além disso, de acordo com a mesma autora, tal como podemos pensar a partir das produções realizadas nas crianças nos salões de beleza antes mencionados, os corpos infantis, em especial os das meninas, têm sido colocados como objetos a serem produzidos, enfeitados, exibidos e, talvez, até mesmo, admirados, desejados e consumidos.

bonito e harmonioso. Nesses tempos atuais, o que se relaciona ao “belo”, à “beleza” ou à “harmonia de formas” articula-se a algumas características que têm sido largamente difundidas por personalidades (apresentadoras infantis, atores, atrizes, cantores, cantoras, atletas, modelos, etc.) cujas imagens têm sido vinculadas de diferentes maneiras através da televisão, de revistas, de bonecas, etc. Fischer (2001a, p. 48-49), a esse respeito, salienta que

os imperativos da beleza (...), sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos.

A boneca *Barbie*, tida como modelo de mulher e desejo de consumo de muitas meninas, ainda exerce forte poder de subjetivação sobre elas. Sendo que o processo de subjetivação, aqui, vem sendo entendido como na perspectiva foucaultiana. Ou seja, ele se dá em função de um entrecruzamento de várias práticas: culturais, sociais, econômicas, tecnológicas, midiáticas e, a partir daí, auxilia no processo de constituição dos sujeitos³⁹ (FOUCAULT, 1995, 1998; BUJES, 2003). Santos (1997, p. 96) refere que alguns/algumas bonecos/as, como por exemplo a *Barbie*, que circulam em diversas instâncias às quais as crianças têm acesso, “imprimem nos corpos ‘o que é considerado bonito: magreza, olhos claros, cabelos loiros e longos, pele branca (...)’ ”. E continua argumentando que

³⁹ Para Foucault (1998) há dois processos interligados: a objetivação e a subjetivação dos sujeitos. No primeiro, eles tornam-se objetos, alvos de um poder que age sobre eles e, ao mesmo tempo, de um saber que é produzido a partir deles. No segundo, os sujeitos passam a se reconhecer como objeto de conhecimento, são induzidos a observar-se, analisar-se, decifrar-se, reconhecer-se. Esse mesmo autor auxilia-nos na compreensão de que não há subjetivação sem a participação dos próprios sujeitos. Muito dificilmente somos ou ficamos neutros diante de um discurso ou acontecimento.

(...) as bonecas são somente a ponta de um processo de representação que se iniciou na mídia televisiva e que alcança, com suas construções de sonhos, papéis, de lugares na sociedade, de modos de vestir, de estilos de vida, etc., um enorme público atento a consumir de uma forma ou de outra tais representações (id., op. cit., p. 95).

O poder de subjetivação exercido por bonecos/as atravessou alguns momentos das discussões que propus ao grupo. Além de as crianças terem ou quererem ter diversos produtos que estabelecem algum tipo de ligação com o nome e/ou a imagem de personalidades que admiram⁴⁰, elas também aspiravam ser parecidas com essas personalidades nas suas formas de vestir, nas suas formas físicas, etc. Mariana (1^o conversa proposta, 22/03/2004) foi uma das meninas que afirmou: *“eu queria ser uma princesa bem linda, que nem a Barbie!”*.

Juliana (2^a conversa proposta, 24/03/2004), uma menina branca, de cabelos ondulados, olhos castanhos e considerada pelos “padrões atuais de beleza” um pouco acima do peso, em outra discussão cuja figura central foi a *Barbie*, ao ser questionada a respeito do motivo pelo qual ela considerava aquela boneca bonita respondeu: *“ela é magrinha, eu não sou!”*. Em outro dia (5^a conversa proposta, 07/04/2004), essa mesma menina, ao discutirmos sobre a sandália da *Sandy* comentou que a achava bem bonita e complementou com os seguintes dizeres: *“ela tem o cabelo bem lisinho e é magrinha também!”*.

Com esses exemplos fica evidente o quanto há aí uma intensa repetição de discursos hegemônicos sobre a beleza que tomam o corpo magro como sendo “o” belo e “o” saudável. E como aqui a noção de que as identidades só são determinadas através de práticas de produção da diferença, poderia se dizer que o corpo gordo é o que está fora do “normal”. Assim, obesidade e gordura (que são compreensões diferentes, mas que não me proponho aqui a discuti-las) opõem-se às idéias de beleza e saúde e são vistas como um dos grandes males das sociedades atuais (MIRA, 2001).

⁴⁰ Problematizações mais articuladas sobre o consumo infantil serão apresentadas no tópico posterior.

Se há alguns anos ser magro/a era visto como uma característica “natural” e “biológica”, hoje essa prerrogativa não funciona mais assim. Na cultura contemporânea, as noções de corpo magro extrapolam a idéia biologicista. O corpo passa a ser compreendido “como um artefato social e histórico [no qual todos/as podem fazer investimentos], e não mais como uma mera entidade biológica” (ANDRADE, 2002, p. 15, acréscimos meus).

Ana Márcia Silva (2001) chama a atenção para a “estética da magreza” muito veiculada no Brasil e também em outras partes do planeta. No mundo da moda, por exemplo, está repleto de modelos excessivamente magras, algumas até com distúrbios alimentares entre os quais podem ser citados a anorexia e a bulimia. Tal disseminação tem sido tão expressiva que inclusive jovens meninas se submetem cada vez mais precocemente a sacrifícios e cuidados. Felipe (2003, p. 55) argumenta que meninas e adolescentes “freqüentam cada vez mais cedo as academias de ginástica, se submetem a cirurgias plásticas, fazem dietas, estabelecem pactos entre as amigas (ficar dois meses sem tomar refrigerantes, por exemplo), tudo em nome da beleza”.

Numa das conversas que propus às crianças no dia 12 de abril de 2004 que tinha como intuito somente retomar algumas questões sem, no entanto, apresentar propagandas, as crianças trouxeram relevantes contribuições referentes à temática que venho problematizando: estética/aparência. Uma das indagações que fiz foi relacionada ao motivo pelo qual eles/as consideravam a *Barbie* bonita. Alguns adjetivos atribuídos à boneca como ter cabelo comprido, loiro e liso, ter olhos verdes, ser alta e magra foram colocados pelas crianças, o que aponta para o fato delas estarem atentas para um certa representação de beleza tida como hegemônica e legitimada pela sociedade.

Assim que pararam de mencionar tais “qualidades” perguntei por que ser magra, para eles/as, era considerado bonito, ao que Camila respondeu: “*eu acho que é bem mais bonito ser magra ... a minha avó disse que muito gorda é feio!*” (6ª conversa proposta, 12/04/2004). O Daniel foi outro que deu sua opinião: “*tem uns que não*

conseguem nem caminhar de tão gordos!” (6ª conversa proposta, 12/04/2004). Nessa mesma discussão, outras crianças também contribuíram com suas opiniões:

Eu não gosto de ficar gordo porque é melhor ficar magrinho (Gustavo).

Eu também não ia gostar de ser gordo (...) não dá para correr e brincar direito ... eles [os gordos] ficam cansados rápido, tem um amigo meu que é assim (Juliano).

Não é legal ser gordo! (Tiago)

Quem é bonito é magro. Tipo as Barbies que a gente viu, elas não são gordinhas! (Camila)

Com tais exemplos é possível perceber a articulação de uma mescla de diferentes discursos

que lutam (...) pelo poder de interpelar os sujeitos, articulando elementos pertencentes ao imaginário coletivo, à história dos povos, as formas que cada sociedade organiza, à sua produção e tantas outras posicionalidades presentes na luta da humanidade para reproduzir-se enquanto tal” (PINTO, 1989, p. 22).

Discursos da beleza, da saúde que “exerce[m] poder pela identificação [e] pela adesão espontânea” que os sujeitos (como as crianças) demonstram ter (id., op. cit., p. 36, acréscimos meus).

Nas falas das crianças observa-se que ser magro não é apenas uma questão de beleza, mas também uma questão de saúde. Para elas “a gordura é associada à doença, à falta de controle sobre o corpo”. Ademais, as crianças parecem compreender a noção, tão difundida no mundo contemporâneo, de que “(...) o excesso de peso (...) atrapalha, lembra o ócio e a imobilidade não combinando com a modernidade e os ares cosmopolitas no novo século” (ANDRADE, 2002, p. 32).

Vale lembrar, no entanto, que a relação “beleza igual à magreza que remete à saúde” nem sempre foi assim. Denise Sant’Anna (2001) diz que somente a partir da década de 20 do século XX, começou-se a nutrir uma certa aversão por gordos/as.

Outra estudiosa, Deborah Lupton (2000, p. 24) afirma que a partir daí, a obesidade passou a ser vista “como um sinal tangível de falta de controle, impulsividade, auto-indulgência, enquanto que o corpo magro é um testemunho do poder da autodisciplina, um exemplo do domínio da mente sobre o corpo e de um virtuoso sacrifício”. Todavia, em décadas precedentes, a “magreza lembrava doença e o peso do corpo não parecia um pesar. Entretanto, no decorrer deste século, os gordos precisaram [precisam] fazer um esforço para emagrecer (...)” (id., op. cit., p. 24, acréscimo meu).

Em sociedades que valorizam o risco e a leveza, desprestigiando a prudência e o peso, a presença de elefantes de qualquer tonalidade (assim como os pesados e abundantes seres de qualquer raça) não é prevista nem desejada. Muitas vezes, os espaços citadinos e seus equipamentos são os primeiros a excluir a presença dos seres pesados e grandes: em escolas, em cinemas, teatros, aviões as cadeiras e poltronas costumam ser mais confortáveis aos magros e pequenos. Há maçanetas que não acolhem as mãos cheias, assim como há portas que muitos gordos não conseguem ultrapassar (SANT’ANNA, 2001, p. 21)

Provavelmente em função da “adequação” dos espaços se dar muito mais a partir de um padrão de corpo magro (“saudável, capaz e sensual”) e pelas representações de corpo que circulam também serem atrelados à magreza, é que as crianças se apropriam desses discursos e os repetem como “verdades universais”, como “realidades” muito próximas a elas. E na convivência com tais discursos é que vai se dando a constituição de suas identidades.

Para além da preocupação em querer ser e/ou permanecer magro/a, tanto meninos como meninas apresentaram-se preocupados/as com outros aspectos relacionados à produção de seus corpos. Sant’Anna (1995, p. 121) nos lembra que a “insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova, a idéia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino atravessa os séculos e as culturas”. Talvez em decorrência desses tipos de associações, as propagandas endereçadas aos meninos não se referiam à beleza, à estética e à preocupação com a

aparência; mesmo assim, em muitas situações eles se mostraram atentos àquilo que, em diferentes instâncias, é tomado como bonito e desejável.

Há alguns anos ícones da música e do futebol que encantam a garotada passaram a adotar (e ainda adotam) a estratégia de tingir os cabelos com diferentes tonalidades⁴¹. Tingir o cabelo, então, passou a ser uma técnica não somente utilizada por mulheres, mas também por meninas, homens e meninos. A esse respeito considero interessante trazer uma das situações desenroladas no grupo de crianças:

Enquanto as crianças estavam desenvolvendo a atividade proposta hoje (pintura de uma máscara de coelho) o André falou: “Eu vou pintar o topete de coelho de loiro, porque eu também sou loiro ... quer dizer, sou pintado de loiro”. E eu perguntei: “Quem pintou o teu cabelo André?. E ele respondeu: “A minha irmã”. E eu perguntei: “Por quê ela pintou?”. Ao que ele respondeu: “Porque eu quis, eu acho mais bonito”. O Juliano ao ouvir o diálogo também se manifestou e disse: “A minha mãe faz luzes no meu cabelo”. E a Camila também disse: “Eu também faço luzes” (Caderno de Anotações, 05/04/2004, p. 17)

No tempo em que permaneci na escola, percebi que o ato de pintar os cabelos não era apenas um experimento, mas sim algo contínuo. André, por exemplo, algumas vezes mencionava que no final de semana que estava por vir retocaria o tingimento dos cabelos, já que as raízes começavam a ficar escuras. E era nítido, na semana seguinte, que ele havia pintado novamente, ou retocado, os cabelos; em função da tonalidade loira mais intensa com que retornava do final de semana.

⁴¹ Rodriguinho do grupo de pagode “Os Travessos” há alguns anos pinta seu cabelo naturalmente preto de loiro. Outros exemplos são o personagem infantil *Johnny Bravo* que mantém sua cabeleira com gel, secador e tinta de cabelo e os jogadores de futebol Cláudio Pit-Bull (atacante do Grêmio Foot-Ball Porto Alegre) e David Beckham (meio campo do Real-Madrid da Espanha e capitão da Seleção Inglesa) que aderem à técnica das luzes nos cabelos. David Beckham, inclusive, tem sido considerado um símbolo metrosssexual. Cabe esclarecer que, de acordo com o programa Globo Repórter, transmitido pela Rede Globo de Televisão em 14 de maio de 2004, o termo metrosssexual foi inventado pelo jornalista inglês Mark Simpson e refere-se aos homens que demonstram uma preocupação excessiva com a aparência. Nas palavras do jornalista, reproduzidas pelo referido programa, o metrosssexual “é consumista, mas a sua preferência sexual é irrelevante, porque o [seu] objeto de amor e prazer (...) é ele mesmo”.

Essa preocupação dos meninos com o embelezamento e com a produção de seus corpos também apareceu em outros momentos. No quinto encontro, quando apresentei os anúncios da sandália da *Sandy* e da sandália do *Grupo Musical Rouge*, Lisiane disse que gostava do jeito que a *Sandy* se vestia. Mariana concordou e disse: *“a saia dela era de brim e ela tava de batom”* (5ª conversa proposta, 07/04/2004). A partir daí iniciou-se uma discussão sobre se meninos também usavam batom ou não. A maioria das crianças respondeu que não, o Tiago disse: *“tem homem que passa base!”*. Nessa mesma direção, acerca da utilização de esmalte por parte de meninos/homens, o Leandro falou: *“a minha mãe não passa mais base nas minhas unhas porque o meu pai fica bravo, ele não deixa ... não gosta, mas eu gostava”* (5ª conversa proposta, 07/04/2004).

No encontro posterior, retomamos essa mesma conversa, para isso reproduzi algumas falas que eles/as mesmos/as tinham trazido, umas delas foi a do Leandro, que havia dito que seu pai ficava bravo quando sua mãe passava base nas suas unhas. Quando acabei de reproduzir a fala, questionei-os/as a respeito do motivo pelo qual o pai de Leandro não gostava que ele usasse base, ao que ele mesmo disse: *“ele não gosta porque ele diz que não quer ver o filho dele que nem uma mulherzinha!”* (6ª conversa proposta, 12/04/2004). Daniel complementou dizendo: *“ele tem medo que ele vire gay ... o meu irmão só passa esmalte preto”* (6ª conversa proposta, 12/04/2004). Juliano, então, disse: *“o meu irmão também é grande, ele tem 18 anos, ele pinta as unhas de preto e também usa tiara ... eu acho tri, mas o meu pai diz que só falta o batom e a saia ... ele não gosta, diz que isso é coisa de mulher”* (6ª conversa proposta, 12/04/2004).

Nesses episódios, é possível observar o quanto os meninos apreciavam determinados processos de embelezamento que antes eram tidos como estritamente femininos. Alguns deles, como o Leandro e o Daniel, afirmaram que gostavam de usar tais produtos, porém não o faziam em razão de que, como eles mesmos diziam, seus pais não gostavam e nem permitiam suas utilizações, pois não queriam que seus filhos virassem “mulherzinhas”.

Embora tenha emergido um amplo mercado, como destacarei a seguir, que produz cosméticos também para jovens garotos, uma parte considerável da população ainda não aceita que meninos se valham da utilização desse tipo de produtos na constituição de seus visuais. Talvez essa “proibição/rejeição” ao uso de tais produtos se dê mais fortemente na infância pois muitas pessoas acreditam que é nessa fase que as preferências sexuais irão se determinar; então, todos os investimentos devem se voltar para a construção de uma masculinidade heterossexual que se distancie ao máximo de tudo aquilo que seja considerado de mulheres ou de gays; e como o investimento excessivo na aparência ainda vem sendo atrelado à feminilidade, conforme problematizei na seção precedente, meninos devem evitá-lo.

Relativo ao campo voltado para a confecção de produtos destinados ao embelezamento, Mary Del Priore (2000, p. 15) salienta que “a associação (...) beleza e saúde, modelo das sociedades ocidentais, aliada às práticas de aperfeiçoamento do corpo, intensificou-se brutalmente, consolidando um mercado florescente que comporta indústrias, linhas de produtos, jogadas de *marketing*⁴² e espaços na mídia”. E esse mercado, ligado também à preocupação cada vez mais intensa das crianças com a estética e com a produção de seus corpos, tem se detido na produção de linhas cosméticas produzidas especificamente para crianças.

De acordo com Eliane Dal Colleto e Hellen Lanfranchi (2004), no Brasil a comercialização de produtos de higiene e beleza infantis representa 22% do total desse tipo de produtos. Além disso, elas salientam que esse segmento é responsável por 21% do faturamento do mercado infantil. Atualmente, grandes empresas como *Natura*, *Avon* e *O Boticário* têm lançado linhas como *Natura Mamãe Bebê*, *Avon Teen* e *Linha Boti*, respectivamente, que visam a atender os/as pequenos/as consumidores/as. Tais linhas oferecem variados produtos: xampus, condicionadores, perfumes, águas de colônia, batons, esmaltes, entre outros. Para o Dia das Crianças de 2004, *O Boticário*,

⁴² Conforme o Minidicionário Houaiss (2003, p. 342), a expressão *marketing* é definida como uma “série de medidas para melhorar a difusão de produtos no mercado consumidor”.

por exemplo, lançou uma interessante campanha publicitária para a *Linha Boti* cujo slogan era “Se for menino vai achar **irado**, se for menina, **fofo**” (destaques meus) e cujas imagens atreladas à campanha reproduzo a seguir:



Nessa campanha, vê-se que meninos e meninas continuam sendo tratados diferentemente, entretanto – o desejo de consumir e de embelezar-se que até bem pouco tempo era visto como fundamentalmente ligado a meninas e mulheres – passa a ser comum para ambos os gêneros. Dentro da referida linha são oferecidos três diferentes tipos de estojos: para bebês, para meninos e para meninas. No *Estojó Baby Boti* estão incluídos uma água de colônia e um xampu *Baby Boti*, além de um móbile. No *Boti Menino* água de colônia *Boti Menino*, xampu, sabonete e “um lindo boné vermelho (...) que combina com todas as brincadeiras e travessuras de moleque” são produtos que integram o estojo. No *Boti Menina* os produtos são uma água de colônia *Boti Menina*, um xampu, um condicionador e “lindo boné rosa, decorado com frutinhas na aba [e que] dá um toque charmoso ao visual”⁴³.

Interessante notar que para as crianças bem pequenas o estojo é oferecido em um único modelo o qual pode ser tanto para bebês masculinos, como femininos. Isso vai ao encontro daquilo que Santos (2004, p. 83) procura mostrar ao argumentar que

⁴³ Slogan, gravuras e dados retirados do site www.boticario.com.br.

brinquedos e grande parte das roupas para essa faixa etária são produzidos, muitas vezes, sem que sejam levados em consideração os sexos. A referida autora afirma ainda que “nessa faixa etária as crianças não são distinguidas pelo gênero/sexo, são apenas, ‘bebês’ ” (destaque da autora).

Sob um enfoque de gênero, observa-se que para meninos e meninas que se encontram numa idade mais avançada os estojos são endereçados para um e para outro sexo distintamente. A linguagem utilizada para comercializar um e outro também é bastante diferente. Para os meninos o estojo é “irado”, para as meninas é “fofo”; para eles o boné “combina com as travessuras”; para elas o boné “dá um toque de charme”. E essa linguagem, vista aqui como tendo importância fundamental no processo de constituição das representações e – por consequência – na produção das identidades, vai dando significados e sentidos ao que é “próprio” para meninos e para meninas.

Através dessa preocupação com a aparência que cresce aceleradamente entre as crianças, percebe-se o quanto está havendo uma transformação e/ou reconfiguração no entendimento de infância. Se antes as crianças deixavam que seus/suas responsáveis tomassem conta de seus visuais, na contemporaneidade, várias delas, provavelmente por se mostrarem mais independentes e vaidosas, querem poder escolher o tipo de corte e a cor de seus cabelos, as roupas que vão vestir e os acessórios que vão usar. E com isso dão margem para que os diferentes mercados que se voltam para elas cresçam ainda mais, produzindo uma variedade e uma abundância de produtos, mercadorias e serviços para tentar saciar a vontade e o desejo de consumir que já, de forma ampla, existe entre tal faixa etária.

Na turma em que desenvolvi minha pesquisa não era diferente. Em decorrência disso, no próximo tópico, procurarei problematizar falas e acontecimentos que se atrelavam à moda e ao consumo infantis trazidas pelo grupo de crianças.

É relevante apontar que a transformação e/ou reconfiguração da percepção de infância de que falei, não deve ser tomada como universal, nem singular, nem única

(FELIPE, 2000a, 2000b; CORAZZA, 2000, 2002; BUJES, 2003; SANTOS, 2004). Aqui a infância vem sendo entendida como uma “construção social que não pode ser dissociada de outras variáveis da análise social, como gênero, raça, classe, geração e outros” (BARBOSA, 2000, p. 102).

Podemos dizer, além disso, que existem diversificadas infâncias:

A partir da (...) perspectiva pós-moderna, não existe algo como “a criança” ou “a infância”, um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros “o que as crianças são e o que a infância é”. Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos ‘entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser’ (DAHLBERG *et al.*, 2003, p. 63, destaques dos autores).

Sampaio (2000, p. 73) é outra autora que auxilia na compreensão dessa idéia, afirmando que: “A infância para uma criança de rua [ou] (...) que trabalha, [ou] (...) que não tem acesso à escola, guarda significativas diferenciações com relação à infância protegida da criança de classe média ou de poder aquisitivo mais elevado” (acréscimos meus).

5.4 Consumo e Moda

O ato de consumir segundo Nilzia Villaça (2002, p. 97) “se constitui como um processo sociocultural em que se dá a apropriação e uso dos produtos, como mais que simples exercícios de gosto, ou compras irrefletidas”. Diferentes estudos têm discutido a forma como tal ato se dá entre as crianças, salientando o notável crescimento do mercado infantil pelo fato delas terem sido descobertas como importantes consumidoras a partir de meados da década de 50 do século XX (STEINBERG, 1997, 2001; BUCKINGHAM, 2002; FELIPE, 2003).

A valorização do potencial de consumo dessa faixa etária tem se caracterizado como uma tendência global. De diferentes lugares e segmentos surgem infinitas opções para atender às expectativas de consumo desse público: filmes, desenhos animados, livros, músicas, produtos de higiene e beleza, roupas, sapatos, acessórios, brinquedos, jogos eletrônicos, computadores, alimentos, entre outros.

A grande variedade de reportagens veiculada pelos meios de comunicação de massa que focaliza os aspectos da relação entre criança e consumo também é ilustrativa dessa valorização. Como exemplo pode ser citado o programa televisivo *“Pequenas Empresas & Grandes Negócios”*⁴⁴ que veiculou uma série de programas intitulada *“O poder da garotada na hora da compra”* apresentada no mês de outubro de 2004. No primeiro programa foram mostradas algumas empresas que ofereciam produtos e entretenimentos para as crianças e que tinham sucesso garantido no mercado; no segundo apresentaram três pequenos negócios que atuavam no setor de higiene e beleza para crianças; no terceiro, lojas especializadas em produtos diferenciados para esse segmento da população foram apresentadas como boas oportunidades de negócio; no quarto veiculou-se uma reportagem cujo principal assunto discutido foi a influência das crianças nos padrões de consumo de seus/suas responsáveis; por fim, no último programa, foi apresentada a *“Feira Nascer e Crescer”*⁴⁵ que é, no Brasil, um dos grandes eventos voltado exclusivamente para gestantes, bebês e crianças.

Sampaio (2000, p. 152) ressalta que, no contexto brasileiro, a identificação da participação destacada de meninos e meninas no mercado estimula sua maior visibilidade na mídia. Nas palavras da autora, na atualidade,

⁴⁴ O referido programa é veiculado pela Rede Globo aos domingos pela manhã às 7h30m, com reapresentações na GloboNews, no mesmo dia às 10h05m, e no Canal Futura, nas segundas-feiras, às 23h.

⁴⁵ A página virtual dessa feira pode ser acessada através do endereço www.nascerecrescer.com.br.

a criança é mais interpelada pela publicidade que reconhece: 1) a sua condição privilegiada de consumidor atual, com um poder razoável de decisão sobre as compras de artigos infantis; 2) de consumidor do futuro, a ser precocemente cortejado tendo em vista o processo de fidelização de marca; e 3) o seu poder de influência sobre itens de consumo da família.

E, certamente, em razão dessa posição privilegiada de consumidoras é que pais e mães levam as crianças às compras e, muitas vezes, dentro de suas condições financeiras, dão uma liberdade considerável para que escolham o que comprar em diversas categorias de produtos: roupas, brinquedos, guloseimas, produtos de higiene pessoal ou mesmo celulares e artefatos mais caros.

Na seção anterior, discuti a respeito da preocupação que as crianças vêm tendo com a aparência: tingem cabelos, gostam de ser ou querem ser magros/as, admiram e almejam ser semelhantes a determinadas personalidades. No entanto, parece haver uma determinada ambigüidade, pois ao mesmo tempo em que, desde a infância, se exaltam corpos magros e esbeltos, há variadas guloseimas (picolés, pipocas, bolachas recheadas, sucos, refrigerantes, salgadinhos) disponíveis no mercado que não são nutritivas e possuem um alto teor calórico. No entanto, as crianças da turma em questão adoravam-nas, já que alimentos desse tipo, freqüentemente, eram consumidos na *Hora do Lanche*.

Retomando a idéia da preocupação que meninos e meninas vêm demonstrando com a aparência, julgo interessante ainda dizer que, talvez em decorrência da liberdade de escolha e compra que eles/as têm conquistado, tal preocupação não se vincula apenas à estética do corpo propriamente dita, mas associa-se à utilização de uma variedade de produtos e acessórios disponíveis no mercado que complementam a produção de seus visuais. A exemplo disso, trago para o âmbito dessa discussão, duas situações ocorridas durante a pesquisa de campo:

Hoje quando entrei na sala estava com minha Proposta de Dissertação de Mestrado na mão; a Luciana viu a capa (que tem 2 gravuras das Meninas

Superpoderosas) e falou: “prof. sabia que eu tenho a sandália e a faixa das *Superpoderosas*?” (Caderno de Anotações, 05/03/2004, p. 8).

Na realização da entrevista de hoje, expliquei à mãe da Lisiane qual seria a minha “função” junto à turma, falei da minha pesquisa e das propagandas que eu iria apresentar. Ela, então, falou: “a Lisiane vai gostar, tudo o que ela vê das *Superpoderosas* ela quer comprar” (Caderno de anotações, 10/03/2004, p. 10).

Para a composição do visual, as meninas da turma pesquisada utilizavam roupas e acessórios vinculados a personagens e pessoas famosas tais como: bolsas, roupas, batons, mochilas e prendedores de cabelo da *Barbie*; acessórios para o cabelo, blusas, saias, bolsas, chinelos, anéis, vestidos e sandálias das *Meninas Superpoderosas*; sandálias e tamancos da apresentadora *Xuxa*, das cantoras *Sandy* e *Wanessa Camargo*, do *Grupo Musical Rouge*. Embora em um número bastante inferior, os meninos também usavam produtos associados a personagens ou pessoas famosas, tais como: mochilas do *Dexter*, do *Johnny Bravo* e do *Bob Esponja*; camisetas do *Homem Aranha*; tênis e sandálias do *Senninha*.

Além dos produtos acima citados, havia outros que se atrelavam a personagens e personalidades, mas que não se relacionavam diretamente à composição de seus visuais: cadernos, pastas, CDs musicais, estojos, pastas, toalhas de rosto, garrafas térmicas, etc. Assim, vê-se o quanto os produtos que habitam o universo infantil são fortemente permeados por esses personagens. Parece quase impossível as crianças, principalmente as meninas, não terem ou estarem com alguns deles. Sampaio (2000, p. 157) destaca que através da aquisição desses produtos as crianças podem

encontrar o *Snoopy* no seu sabonete, tomar café da manhã com o *Mickey* ou a *Minie* no seu copo e pratinhos, levar a *Xuxa* na sua mochila ao sair, ter a *Angélica* nas suas sandalhinhas, conviver com inúmeras figuras de desenhos no seu material escolar e pode[m] se divertir durante o dia com uma infinidade de heróis e monstros dos seus filmes prediletos (...).

Além disso, é possível dizer que se nem todas as crianças têm a possibilidade de ter uma boneca *Barbie* ou um boneco do *Homem Aranha*, esses outros produtos (cadernos, sapatos, adereços, etc.) que levam seus nomes também permitem que elas tenham uma aproximação de seus ícones.

Mariana, por exemplo, em um dos encontros proferiu “... eu sempre quis ter uma *Barbie*” (1ª conversa proposta, 22/03/2004). Camila, em encontro posterior, nessa mesma direção, disse “... eu queria ter uma *Barbie*” (2ª conversa proposta, 24/03/2004). Entretanto, muitas vezes devido à falta de condições econômicas de seus familiares, as crianças “contentam-se” com esses outros produtos que levam o nome de diferentes personagens que habitam o universo infantil. Provavelmente ligados a essa idéia, é que, conforme a reportagem intitulada “*Barbie, uma boneca do mundo*”, publicada no dia 9 de outubro de 2004, no Caderno *Vitrine* do Jornal *Correio do Povo*, foram lançadas as Congas da *Barbie*, e os tamanquinhos da mesma boneca que vêm acompanhados de um celular de brinquedo que se transforma em um estojo de maquiagem⁴⁶.

Em caso extremo, ainda é possível falar do mercado das falsificações em que produtos de menor qualidade são vendidos a preços mais acessíveis e, com freqüência, o/a consumidor/a acaba se satisfazendo com uma cópia em decorrência da impossibilidade de comprar um produto original (SAMPAIO, 2000). Ou seja, pela impossibilidade de comprar um produto “original”, familiares recorrem ao mercado das falsificações para satisfazer o desejo das crianças, uma vez que nessa idade grande parte delas ainda não sabe distinguir o produto “verdadeiro” do “falso”.

Esse mercado clandestino de produtos infantis tem crescido tanto que, recentemente, 25 lojas localizadas no Centro de Porto Alegre sofreram apreensões que, no total, gerou quase ‘uma tonelada’ de mercadorias. Brinquedos, bonecos, mochilas, estojos, canetas e cartelas adesivas com estampas do *Homem-Aranha*, do *Bob Esponja* e

⁴⁶ No site das Lojas americanas (www.americanas.com.br), em novembro de 2004, *Barbies* estavam sendo vendidas por valores que variavam de R\$ 149,00 a R\$ 799,00. Enquanto que as Congas e as Sandálias da Boneca custavam, em média, de R\$ 20,00 a R\$ 30,00.

das *Meninas Superpoderosas*, entre outros personagens, foram recolhidos de prateleiras e de vitrines desses estabelecimentos (grifo meu)⁴⁷.

Além do prejuízo econômico que a produção e a comercialização desses produtos causa para o país⁴⁸; algumas vezes, pela falta de controle de qualidade, há a possibilidade das próprias crianças correrem alguns riscos. No caso de alguns brinquedos, por exemplo, peças miúdas podem ser engolidas e tintas utilizadas podem causar alergia.

Contrariamente, embora a recorrência a esse mercado exista entre adolescentes, ela diminui, pois nessa faixa etária eles/as já sabem diferenciar o “original” do “pirateado”, sendo mais difícil contentarem-se com “qualquer coisa”. Mesmo que as condições financeiras não sejam muito boas, algumas vezes, jovens submetem-se a sacrifícios ou optam por formas mais acessíveis de pagamento para obter algo que desejam. Graciema Rosa (2004), em sua pesquisa de Mestrado realizada com jovens estudantes de uma escola pública da Grande Porto Alegre, mencionou que um dos garotos trabalhou como auxiliar de pedreiro por um determinado período para que pudesse adquirir um tênis “de marca”; uma das garotas afirmou que precisou fazer um parcelamento a longo prazo para que tivesse a possibilidade de comprar uma sandália de determinada marca que vem fazendo sucesso entre as adolescentes.

Segundo Buckingham (2002), a aquisição de bens materiais constitui um dos recursos fundamentais por meio dos quais os sujeitos constroem suas identidades e relações sociais. Nesse sentido, Andrade (2002, p. 36) diz que “a mídia, a propaganda, o mercado de consumo (...) muito têm contribuído para o controle e a produção de

⁴⁷ Essas informações foram transmitidas pela RBS/TV, no Jornal do Almoço, no dia 05 de novembro de 2004.

⁴⁸ De acordo com Renan Proença (2004) estima-se que a pirataria de brinquedos e produtos infantis faz com que o Brasil deixe de arrecadar cerca de R\$ 20 milhões anuais em impostos.

identidades sociais e culturais, delegando-se o poder de representar e de falar pelo outro". Importante lembrar que tal produção, continuamente, é transformada em relação às formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. Em função disso, elas assumem identidades diversas em diferentes momentos.

No caso das crianças, em decorrência do que lhes é apresentado numa variedade de artefatos culturais, elas consomem não só variados produtos que muitas vezes se vinculam a personalidades e personagens que admiram, como também consomem atitudes e comportamentos mais "apropriados" de acordo com o gênero ao qual pertencem, por exemplo. De acordo com Sabat (2004) além do consumo desse tipo de mercadorias, é importante considerar o consumo de diversos valores (incluindo aqueles que dizem respeito a gênero e sexualidade) que acabam sendo reproduzidos por meio de seus ídolos e consumidos, de forma bastante ampla, por meninos e meninas.

Nessa direção, Fischer (1999, p. 21) é outra autora que contribui para essa discussão ao afirmar que aprendemos

a partir da centralidade do consumo – e não apenas da prática cotidiana de vender e comprar objetos, mas sobretudo, da experiência permanente de conferir valores e sentimentos, prazeres e angústias a todas essas práticas – um modo publicitário de falar, de vestir, de pensar as menores experiências diárias, de apreender e de produzir imagens visuais, sonoras e tácteis.

Além disso, vale ressaltar que muitas críticas têm sido apontadas à valorização da posição de consumidora conferida às crianças e à influência que tal valorização pode causar nas suas vidas. No entanto, pensar as crianças como "vítimas passivas das influências do meio, absorvendo o que vêem e ouvem sem capacidade de discriminação" (PEREIRA, 1999, p. 48), remete a uma concepção de infância tida como

pura e indefesa; recai-se num discurso de infância fundamentado "num modelo de racionalidade que ocorre naturalmente, que ecoa a idéia da infância como um estado imaculado e inocente, livre da interferência dos adultos [ou de qualquer meio]" (WALKERDINE, 1998, 169-170, acréscimos meus)⁴⁹.

Outra questão que se vincula ao consumo infantil e que passo, a partir de agora, a aprofundar diz respeito à moda. Por meio da aquisição e utilização de determinados produtos, as crianças, mesmo na idade de 5-6 anos, querem estar na moda. Conforme José Dutra (2002, p. 359) a moda pode ser compreendida "como uma técnica corporal, definida e colocada em prática em virtude das especificidades corporais de cada sociedade, valorizando certos comportamentos em detrimento de outros".

Lipovetsky (1989) salienta que no mundo da moda, meninos e meninas, homens e mulheres têm ocupado posições nada equivalentes. Atualmente, desde bastante pequenos/as, meninos e meninas são diferenciados pelo tipo de roupas e acessórios que utilizam. Através das indicações de roupas que eles e elas podem e devem vestir, percebe-se que representações de gênero tomadas como hegemônicas são aí veiculadas e difundidas.

Assim, as roupas em tons de rosa, com estampas florais ou de bichinhos, por exemplo, são as que predominam entre as meninas, assim como laços, tiaras, prendedores de cabelos, anéis e brincos. Os meninos geralmente vestem roupas na cor azul ou em tons mais escuros, com estampas de bolas de futebol e de animais selvagens tais como leões e tigres; outros acessórios (exceto o boné) são bem menos utilizados, embora alguns deles já estejam utilizando brincos e tiaras (DUTRA, 2002; SANTOS, 2004). Sobre a maior variedade de produtos têxteis e acessórios disponíveis para as meninas, Santos (2004, p. 100) destaca que

⁴⁹ Tradução livre de Eliana Guedes Müssnich.

(...) pode-se verificar que há um maior investimento sobre as meninas como aquelas que devem ser apresentadas como mais arrumadas, enfeitadas, coloridas e cheias de adornos e, por isso, à sua disposição se encontra um maior número de modelos de roupa [e outros adornos] (acréscimos meus).

Acerca da diferenciação nos vestuários masculinos e femininos infantis, Philippe Ariès (1981) discute que nem sempre foi assim. Esse autor coloca que por volta do século XVII, todas as crianças pertencentes, em especial, às classes nobre e burguesa, independentemente do gênero, eram vestidas com um espécie de bata/vestido, o que dificultava a identificação do sexo das crianças.

Kathia Castilho (2002, p. 70) explica-nos que a moda e o vestuário também se determinam por apresentarem um determinado programa de uso, ou seja, “nas escolhas que o sujeito faz do tipo de papel que quer/deseja/necessita/deve desempenhar para se adequar a um determinado grupo”. Talvez por isso se dê tanta relevância para a diferenciação de roupas destinadas a um e a outro gênero.

Cabe referir ainda que a moda, com frequência, tem sido vinculada “à futilidade e aos caprichos ‘próprios das mulheres’, ou às ‘frescuras’ e aos ‘afetamentos’ próprios das ‘bichas’ ”, bem como “a preocupação e o capricho estético” têm sido associados “à vaidade e atribuídos a uma peculiaridade da ‘natureza’ feminina” (DUTRA, 2002, p. 369, grifos do autor). Sendo dessa forma, como as identidades masculinas ainda estão fortemente alicerçadas na sexualidade, as vezes, ela pode ser posta em cheque, dependendo de roupas e adornos que homens e meninos usam.

Entretanto, mesmo que hoje moda e feminino estejam fortemente associados, nota-se que a moda masculina e a importância dada a ela por meninos e homens vêm ganhando espaço. A respeito desse assunto é importante trazer as argumentações do estilista e professor universitário Mario Queiroz (2002, p. 58):

A moda masculina que nesse início de milênio começa a dar sinais de renovação é exigência da relação de poderes que também está diferente. O papel da mulher no mercado de trabalho trouxe um

desafio para o homem até então confortável no seu posto. Trouxe uma nova preocupação com a beleza e a moda, tornando-os fatores de concorrência. Há também a questão do interesse pelo *design* presente em tudo a nossa volta. Num mundo repleto de imagens, é impossível ficar alheio ao *design*⁵⁰, inclusive do que nos veste.

Tal importância pôde ser percebida na turma pesquisada. Na quinta conversa proposta, Mariana fez o seguinte comentário a respeito da propaganda da Sandália da Sandy: “a Sandy tava bonita ... na moda, eu também gosto de andar na moda” (5ª conversa proposta, 07/04/2004). Questionei se as demais crianças gostavam de andar na moda e foram os meninos quem mais se manifestaram. Fernando rapidamente respondeu: “eu tenho uma calça da moda ... cheia de bolso”. Juliano também se manifestou dizendo: “e eu tenho um calção que é todo desfiado e uma calça de skatista” (5ª conversa proposta, 07/04/2004).

Interessante observar que no final de semana precedente ao Dia das Crianças em outubro de 2004, dois jornais de grande circulação no Rio Grande do Sul publicaram reportagens que diziam respeito à moda infantil. A publicada no dia 10 de outubro no caderno *Donna ZH* do jornal *Zero Hora* intitulava-se “Crianças sob medida” e eram mostradas dicas de como meninos e meninas poderiam se vestir. Nessa reportagem salientavam-se as mudanças ocorridas nos últimos dez anos no universo da moda infantil, tendo ganhado força e visibilidade na mídia, além de um grande espaço na indústria da moda que “segundo dados da Associação Brasileira da Indústria Têxtil e de Confecção gerou US\$ 1,9 bilhões de dólares em negócios em 2003 e deve ter esse número aumentado em 2004” (GONÇALVES, 2004, p. 14). Na capa do referido caderno, provavelmente em função do crescente interesse por parte dos

⁵⁰ Na origem da palavra *design* está o italiano *Disegno* proveniente do latim, tal como *Desenho* em português, que ganhou a partir do Renascimento um significado muito preciso, isto é, relacionado às formas de uma certa composição (de um visual, de uma página da Internet, de uma construção civil, etc.)

meninos em relação à moda e ao visual, o número de modelos mirins masculinos era superior: havia cinco meninos e três meninas.

Outra reportagem, já mencionada anteriormente nessa Dissertação, veiculada no dia 9 de outubro no caderno *Vitrine* do jornal *Correio do Povo*, além de ter dado um grande destaque à boneca *Barbie* e alguns dos produtos atrelados ao seu nome, vinculados em grande parte à composição do visual, apresentou também informações sobre como as crianças podem se vestir para, ao mesmo tempo, estarem *fashion* e confortáveis. Além disso, veiculou, em curtas frases escritas em letras grandes, algumas dicas a respeito dos cuidados com que cosméticos infantis devem ser escolhidos.

Ainda relacionado à moda, na sexta conversa proposta, resolvi aprofundar determinados assuntos discutidos nos dias anteriores, retomando algumas falas das crianças que diziam respeito a essa temática e em seguida perguntei a elas o que achavam sobre “estar na moda”, ao que responderam:

É usar o que mostra na TV (Daniel, 6ª conversa proposta, 12/04/2004).

Moda é o que os grupos [de música] e os cantores usam ... que nem calça desfiada, calça de bolso ... (Juliano, 6ª conversa proposta, 12/04/2004).

É usar um vestido da Barbie que eu acho que tá na moda (Lisiane, 6ª conversa proposta, 12/04/2004).

A partir das colocações das crianças percebe-se o quanto as interpelações da mídia são fortes entre elas (FISCHER, 1997, 2001a; ANDRADE, 2002, ROSA, 2004). Como destaca Fischer (2001a, p. 15) a televisão, por sua vez, referida por um dos meninos, “(...) é parte integrante e fundamental de processos de produção e circulação de significações e sentidos, os quais (...) estão relacionados a modos de ser, a modos de pensar, a modos de conhecer o mundo, de se relacionar com a vida”. A autora chama ainda atenção para o fato de que a

presença da TV na vida cotidiana tem importantes repercussões nas práticas escolares, na medida em que crianças, jovens e adultos de todas as camadas sociais aprendem modos de ser e estar o mundo também nesse espaço da cultura. (FISCHER, 2001a, p. 18)

Atores, atrizes, apresentadores, apresentadoras, personagens, grupos musicais, cantores e cantoras são tomados/as, com frequência, como referências e modelos para serem seguidas/as e imitadas/os (ROSA, 2004.) Por meio do que tais ícones, presentes constantemente na mídia, fazem e propagam, as crianças e, em geral, todos os sujeitos constroem significados que atuam decisivamente nas formações de suas identidades (FISCHER, 1997). A mídia, então, pode ser considerada não apenas como

veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica. (...) na construção da linguagem [da mídia], delineiam-se diferentes estratégias comunicativas de formar e simultaneamente informar. Ou seja, cada produto – um vídeo, um capítulo de novela, um filme, um desenho animado, uma entrevista ou um documentário de TV, um documentário, um comercial – é visto (...) como um gerador e veiculador de discursos, como tecnologia de comunicação e informação (FISCHER, 1997, p. 61, acréscimos meus).

Para finalizar, considero importante articular ao que venho discorrendo uma última questão que chamou a minha atenção. Ao longo dessa seção discuti o fato das crianças estarem sendo colocadas como consumidoras em potencial, demonstrando vontades e desejos de consumir variados tipos de mercadorias. Entre as crianças pesquisadas não era diferente. No entanto, embora muitas delas tivessem tais vontades e desejos, algumas pareciam muito atentas às realidades financeiras nas quais seus grupos familiares se encontravam.

Nas entrevistas individuais realizadas com as crianças, essa atenção à realidade na qual vivem apareceu em algumas de suas falas. Nas entrevistas, eu conversava sobre programas de TV a que as crianças assistiam, sobre propagandas televisivas de que lembravam, entre outras coisas. Um dos questionamentos que eu fazia era se

eles/as tinham ou gostariam de ter alguns dos produtos mostrados nos anúncios, ao que todos/as falavam que sim. Na seqüência eu perguntava se o que eles/as não tinham, mas que gostariam de ter, pediam para pais, mães, avós, avôs ou outros/as responsáveis, algumas respostas foram as seguintes:

Eu até pedia, mas eu não peço mais porque a minha mãe me explica que ela não tem dinheiro e eu não peço mais (Leandro, entrevista individual, 23/04/2004).

Peço só quando eles [o avô e a avó] têm dinheiro (Lucas, entrevista individual, 23/04/2004).

Eu peço, mas minha mãe não compra porque não tem dinheiro (Rafael, entrevista individual, 26/04/2004).

Peço, mas só as vezes eu ganho, porque as vezes eles [o pai e a mãe] não têm dinheiro (Cristiano, entrevista individual, 26/04/2004).

Eu peço a Sandália da Barbie, mas só quando a gente tiver acabado a casa nova é que a minha mãe vai me dar (Juliana, entrevista individual, 26/04/2004).

Portanto, embora o poder de subjetivação da mídia e do mercado consumidor seja inegável, ele pode ser relativizado. Buckingham (2002), por exemplo, ressalta a idéia de que é cada vez mais difícil posicionar os sujeitos como meros consumidores dóceis e sem limites, mesmo entre as crianças, consideradas por muitos/as como “imaturas”. Tanto que algumas crianças da turma pesquisada demonstraram ter um senso de realidade bastante aguçado em relação às situações em que suas famílias vivem, o que acaba impossibilitando que se rendam a um consumo desenfreado.

Na quinta conversa proposta (07/04/2004), quando conversávamos sobre a propaganda da Sandália da *Sandy*, perguntei às crianças se sabiam identificar o lugar no qual a cantora se encontrava. A Camila imediatamente respondeu: “*numa loja bem chique*”. E eu perguntei o que se fazia em uma loja. A Camila novamente se manifestou dizendo: “*se tiver dinheiro compra, se não tiver só olha!*”.

Embora algumas crianças tenham essa percepção de sua realidade econômica e social, de um modo geral, como discorri ao longo dessa seção, elas têm sido colocadas como importantes consumidoras. Elas opinam a respeito do que almejam vestir; mostram-se informadas, através da TV, de revistas, propagandas, etc., sobre o que é próprio para elas enquanto meninas ou meninos; sabem o que querem e, poucas vezes, aceitam opiniões, divergentes das suas, mesmo que de pessoas próximas nas suas escolhas.

De maneira ampla, alunos e alunas da turma com a qual convivi durante a realização da pesquisa de campo, pareciam estar de acordo com os “padrões” da moda estabelecidos para tal faixa etária, mesmo que suas condições econômicas não fossem das mais “privilegiadas”. Tal fato pode nos levar a pensar que, não raro, embora haja falta de condições financeiras entre as famílias, as crianças não deixam de se identificar com determinados produtos.

Além disso, mesmo que suas famílias sejam de baixa renda, muitas vezes fazem um esforço para suprir a vontade das crianças que, por sua vez, almejam se adaptar aos “padrões” vigentes em termos de moda. Se não podem comprar para seus/suas filhos/as a marca original, apelam, freqüentemente, para as marcas similares, porém se nem essa possibilidade torna-se viável simplesmente deixa-se de comprar, como enfatizou Camila.

6. PARA CONCLUIR: ALGUNS APONTAMENTOS ...

E, chegado este momento, o que posso mais dizer?
Houve um começo, há um fim ... doce ilusão da razão!
(SANTOS, 1997, p. 191)

“Concluir” uma Dissertação não é tarefa fácil, ainda mais se considerarmos o fato de que na perspectiva pós-estruturalista, há toda uma argumentação de que as identidades dos sujeitos, os conhecimentos, etc., estão em constante e infinito processo de mudanças e transformações. Embora no campo da educação muitas vezes se tenha a pretensão de apontar diretrizes, apresentar soluções, dar “receitas” a seguir, na perspectiva que adoto a preocupação não é essa. O que se busca é problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como “natural”. Ao longo dessa investigação, foi isso que procurei fazer em relação às formas como vêm sendo tratadas as questões de gênero, especialmente no que se refere à constituição de identidades de meninos e meninas.

Nesse capítulo final, ao invés de pontuar “verdadeiros” achados (até mesmo porque isso é praticamente impossível), o que pretendo é retomar alguns aspectos já discutidos e fazer alguns apontamentos. Antes, levando em conta o momento da escrita em que me encontro, julgo interessante destacar uma afirmação de Walter Kohan (2003, p. 17), sobre “supostas verdades”:

a experiência da escrita a[s] transcende, a[s] esquiva, a[s] evita e, em seu sentido mais importante, a[s] coloca em questão, a[s] ameaça, modifica nossa relação com essa[s] verdade[s] e, dessa forma, transforma aquilo que somos. Este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar pressuposta[s] verdade[s], mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos (...) (acréscimos meus).

Feito isso, em primeiro lugar, gostaria de ressaltar a importância de ouvirmos as crianças enquanto sujeitos de pesquisa. Nos últimos anos, muitos estudos têm tomado como foco principal a infância, tanto que existem vários centros e grupos de pesquisa que se dedicam a esse tipo de discussão⁵¹. Como já salientado, apesar de tais estudos se voltarem para a discussão dessa temática, poucos têm privilegiado falas, ações e sentimentos das crianças, especialmente em relação às questões de gênero e sexualidade. Tendo em vista essa carência, é que o estudo que desenvolvi se apresenta como relevante.

O risco de me deparar com o “praticamente desconhecido” (as falas das crianças)⁵², ao meu ver, tornou-se uma tarefa desafiadora e ao mesmo tempo produtiva. Ao longo do processo investigativo as incertezas relacionadas àquilo que os meninos e as meninas trariam, deram lugar a interessantes falas que puderam me fazer pensar nas maneiras como suas identidades vão sendo constituídas, tanto a partir das representações produzidas e veiculadas nas propagandas televisivas utilizadas, como em decorrência das situações ocorridas no cotidiano da escola pesquisada.

Das interações com as crianças, rupturas e recorrências puderam ser percebidas. Em primeiro lugar gostaria de destacar o quanto as crianças de ambos os gêneros, já nessa faixa etária, demonstraram ter desejos de consumir não apenas determinados produtos, como também um tipo específico de corpo ornamentado com

⁵¹ No Rio Grande do Sul, por exemplo, podem ser citados o GEIN (Grupo de Estudos em Educação Infantil) vinculado à Faculdade de Educação da UFRGS (Universidade Federal do Rio Grande do Sul) e o NEPE (Núcleo de Estudo e Pesquisa em Educação de Zero a Seis Anos) vinculado ao Curso de Pedagogia da FURG (Fundação Universidade Federal de Rio Grande).

⁵² Palavras semelhantes a essas foram utilizadas pela Prof^a.Dr^a. Dagmar Meyer por ocasião da Defesa da Proposta dessa Dissertação ao proferir que um dos desafios dessa investigação seria o risco de deparar-se com o desconhecido (no caso, as crianças posicionadas como sujeitos da pesquisa).

roupas e acessórios que “estejam na moda” e que seja dotado de características como, por exemplo, ser magro/a e ter cabelos lisos.

Talvez por essa vontade é que, a partir dos anúncios utilizados para deflagar as conversas com as crianças foi possível perceber o quanto, em geral, os meninos da turma, assim como as meninas, mostraram-se bastante interessados nas questões de corpo, moda e consumo: eram crianças vaidosas e demonstravam ter vontade de consumir produtos de diferentes segmentos (brinquedos, roupas, acessórios, etc.). No entanto, provavelmente pelo fato de muitas pessoas (familiares e profissionais da educação, por exemplo) ainda não aceitarem que meninos utilizem certos tipos de produtos na composição de seus visuais e vincularem tal ato muito mais às meninas, é que a publicidade, mesmo tendo como atributos importantes a criatividade e a originalidade, ainda opta por adotar estratégias mais “comuns” em suas produções, raramente escapando do que é tomado como “normal”, como é o caso de vincular moda e consumo principalmente ao feminino (SAMPAIO, 2000).

Um outro aspecto relevante de ser pontuado é que, embora em algumas das opiniões das crianças houvesse um certo distanciamento das concepções hegemônicas difundidas nas sociedades contemporâneas e nos meios culturais em que vivem, em outras, propagavam idéias bem “tradicionais” relacionadas aos gêneros. Juliano, um dos meninos que fazia luzes no cabelo e demonstrava ter bastante cuidado com o seu “topete”, afirmava que cozinhar era coisa “*de menino e de homem também*” (Caderno de Anotações, 31/03/2004, p. 15-16). No entanto, no primeiro dia de conversa coletiva (quando lhes mostrei as propagandas da *Barbie*), ele recusou-se a falar, pois considerava que as propagandas apresentadas eram somente de meninas. Tal fato pode nos fazer pensar nas contradições a que somos submetidos frente às constituições de gênero. Se nós, adultos/as, não somos coerentes o tempo todo e, muitas vezes, nos contradizemos, certamente as crianças também apresentam inúmeras contradições.

Sobre a questão de homens poderem cozinhar, alguns meninos discordavam de Juliano. Em um dos encontros, Camila falou: “*as mulheres não nasceram só para cozinhar*”

(4ª conversa proposta, 02/04/2004) e Daniel rebateu dizendo “*mas os homens também não ... isso quem faz é mulher!*” (4ª conversa proposta, 02/04/2004). Eu, que no momento “acalorado” da discussão julguei as falas da Camila bastante “progressistas”, resolvi perguntar: “*para que mais que as mulheres nasceram?*” (4ª conversa proposta, 02/04/2004). Camila prontamente respondeu: “*para faxinar, para sair e passear*”. Apesar da menina mencionar que seu avô cozinhava e que “*as mulheres não nasceram só para cozinhar*”, as outras possibilidades de atividades que ela atribuiu às mulheres remetem a uma visão ainda bastante articulada a uma idéia “essencialista” do que é próprio para homens ou para mulheres. Dessa forma, é possível observar o quanto as falas das crianças estão impregnadas por discursos veiculados na sociedade em que a visão do “natural” ou “próprio” para mulheres e homens ainda é extremamente difundida por diferentes instâncias e artefatos culturais.

Todas essas concepções (lugares que meninos/homens e meninas/mulheres devem ocupar, comportamentos que devem ter, modos de como e o que falar) são, de uma forma ou de outra, reforçadas pelas instituições escolares, por meio de situações aparentemente “inocentes” mas que contribuem para a constituição das identidades infantis. Mesmo que às escolas não seja possível atribuir toda a responsabilidade por essa constituição, elas continuam sendo locais de importantes vivências cotidianas que acabam auxiliando amplamente as crianças nessa construção (MEYER e SOARES, 2004).

É interessante observar que as crianças já conseguiam nomear o que era “apropriado” para um e para outro sexo. Os meninos, desde tão novos, provavelmente incentivados por certas representações propagadas em meios a que têm acesso (com destaque especial para a mídia, a escola e a família), inúmeras vezes mostravam uma certa rejeição a tudo (objetos, cores, comportamentos) que podia ser considerado de mulher ou de gay. Principalmente no entendimento dos meninos, esses dois “mundos” pareciam estar bastante associados. “Mundos” que, de certa forma, viam como desprezíveis e que, por isso, precisavam estar descartados de suas vivências, ou

seja, eles pareciam querer se distanciar de tudo aquilo que pudesse parecer feminino ou gay.

Dessa forma, vê-se o quanto tais meios, ao mesmo tempo em que se encontram também envolvidos em redes de vigilância e regulação, propagam práticas, representações e discursos específicos que se pautam, especialmente, na biologia e na psicologia as quais acabam por “universalizar” e “naturalizar” determinados aspectos que, a partir da perspectiva de que falo, deveriam ser compreendidos como construções culturalmente produzidas. Percebe-se também que nesses locais, sobretudo na escola, “o olhar intensivo e extensivo posto sobre os corpos das crianças, dos jovens e dos adultos ganha em atenção e torna-se mais minucioso quando se volta para o gênero e a sexualidade” (LOURO, 2000, p. 63).

Na escola pesquisada, quando se tratava dos corpos masculinos, esse olhar me pareceu bem mais regulador. Às meninas, mesmo que também a elas fosse acionado um controle, era mais permitido ultrapassarem as fronteiras culturalmente estabelecidas aos gêneros. Em uma das conversas propostas, uma das meninas disse que jogava futebol, porém praticamente nenhum estranhamento foi causado a partir de seu comentário. Em contrapartida, quando levantei a hipótese de meninos dançarem balé houve um grande desconforto, uma vez que muitas crianças consideraram absurda essa possibilidade (5ª conversa proposta, 07/04/2004).

Em função da maior regulação em torno da sexualidade dos meninos, muitas vezes, me veio à tona a seguinte questão: já que, entre profissionais da área da educação e familiares, parece haver uma crença de que a masculinidade heterossexual é algo tão “natural”, por que ainda há um investimento tão forte para que eles não se “desviem” dessa sexualidade?

Tais questões, emergidas ao longo da pesquisa, me levam a pensar na importância de se investir na formação de educadoras infantis, incluindo discussões que digam respeito às temáticas de gênero e sexualidade. Muitos/as dos/as profissionais que atuam na Educação Infantil possuem a formação mínima exigida por

lei (ensino médio, modalidade normal) e ainda são poucos/as aqueles/as que têm acesso às universidades que oferecem essa habilitação. E mesmo os/as que freqüentam cursos de Pedagogia, ao longo de seus percursos acadêmicos, não têm a oportunidade de discutir a respeito das questões de gênero e sexualidade, porque os currículos ainda não contemplam de forma abrangente as referidas temáticas. Assuntos como diversidade cultural, discursos que estão presentes na mídia sobre o que é ser menino ou menina, à problematização das relações de poder que permeiam as diferentes instituições e espaços sociais, entre outros, inúmeras vezes não chegam a ser trabalhados e problematizados (FELIPE, 1999).

Haveria um trabalho riquíssimo a ser realizado tanto nos cursos de formação docente, como também nos espaços escolares infantis. Além de atividades relacionadas aos assuntos listados acima, poderia-se propor outras no sentido de “procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum ([meninos são ‘desse jeito’, menina são ‘daquele’], professor ‘é assim’, criança ‘gosta disso’, adolescentes ‘precisam daquilo’ ou ‘agem sempre assim’), em relação às nossas habituais classificações e marcações do social” (FISCHER, 2001a, p. 43, acréscimos meus).

Cabe referir também que provavelmente o pouco conhecimento sobre gênero e sexualidade seja um dos motivos fundamentais pelos quais profissionais do campo da educação continuam ensinando e regulando, “discretamente” (às vezes nem tanto!) maneiras mais “adequadas” de meninos e meninas se comportarem (FELIPE e GUIZZO, 2004). Problematizar e estranhar as formas de lidar com as crianças, especialmente no que se refere às questões de gênero, como em alguns momentos dessa Dissertação procurei fazer, talvez se apresente como um começo para que essas questões passem a ser tratadas, pelo menos, de forma um pouco diferente e menos preconceituosa.

Torna-se importante, além disso, mais uma vez salientar que representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por

meio da linguagem. Sendo assim, o que é falado e mostrado na mídia, na escola, na família auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades de meninos e meninas. As suas identidades de gênero são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como as crianças são nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas, ou seja, elas são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 113).

A mídia, especialmente a TV, tem se constituído como uma importante instância pedagógica na cultura contemporânea, já que ela não apenas veicula, mas constrói discursos, representações e produz significados e sujeitos. Fischer (2000, p. 133) ao analisar programas televisivos infantis chega a argumentar que em função dos inúmeros aparatos dos quais a TV se vale, ela acaba sendo transformada em uma “filial da escola”, auxiliando-a na constituição de “meninos e meninas como sujeitos eternamente destinados a exercitar-se, a saber o que lhes é destinado a saber”. Em resumo, a referida autora discute que podemos entender a TV “como *locus* privilegiado de veiculação, reforço e também produção de certas maneiras de ser e estar no mundo hoje” (id., op. cit., p. 133).

Para finalizar, julgo interessante voltar a afirmar que apesar dos aspectos metodológicos empreendidos nessa pesquisa terem se mostrado bastante desafiadores, ênfase a importância de se desenvolver pesquisas neste campo temático com crianças incluídas na faixa etária de 5-6 anos, considerando o baixo número de investigações em que são posicionadas como sujeitos falantes e participantes. Algumas vezes cheguei a pensar que gênero seria um assunto um tanto difícil para ser discutido com meninos e meninas, mas na medida em que a pesquisa foi sendo realizada foi possível perceber a relevância de suas reflexões.

As falas das crianças, bem como as situações desenroladas em seu cotidiano escolar foram tantas que, nas análises que empreendi, possivelmente inúmeras outras direções poderiam ter sido tomadas, outros olhares poderiam ter sido lançados, outros

caminhos poderiam ter sido trilhados ... enfim, as direções tomadas, os olhares lançados e os caminhos trilhados certamente não são/foram os únicos, nem, talvez, os melhores. Contudo, como nossas vidas são feitas de escolhas, espero que as opções que segui possam fazer emergir outras discussões e problematizações.

REFERÊNCIAS

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

ALTMANN, Helena. Marias (e) Homens nas quadras: sobre a ocupação do espaço físico escolar. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.24, n. 2, jul./dez. 1999, p. 157-173.

ANDRADE, Sandra dos Santos. "Uma boa forma de ser feliz": representações de corpo na revista *Boa Forma*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

ÀRIES, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

AS MENINAS Superpoderosas. *Guia dos Curiosos*. Disponível em: http://www.guiadoscuriosos.com.br/lista.asp?id_cur=9056&id_cur_sub=6463. Acesso em: 2 dez. 2004.

BADINTER, Elisabeth. *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARBIE, uma boneca do mundo. *Correio do Povo*. Caderno Vitrine, p. 1-3, Porto Alegre, 9 de outubro de 2004.

BARBOSA, Maria Carmen. Fragmentos sobre a rotinização da infância. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000, p. 93-114.

BARNARD, Malcom. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

BEIGBEDER, Frédéric. *Barbie*. São Paulo: Cosac e Naity Edições, 2000.

BOUCHARD, Pierrette. O êxito escolar das meninas em Quebec: o surgimento de uma nova ideologia de sexo ou o discurso da usurpação. *Revista de Estudos Feministas*, Número Especial, 1994, p. 368-383.

BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.

- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000.
- BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos – tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.
- BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- CARVALHO, Marília Pinto de. *No coração da sala de aula: gênero e trabalho docente nas séries iniciais*. São Paulo: Xamã, 1999.
- _____. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: www.scielo.com.br. Acesso em: 20 out. 2004.
- CASTILHO, Kathia. Do corpo à moda: exercícios de uma prática estética. In: CASTILHO, Kathia e GALVÃO, Diana. *A Moda do Corpo O Corpo da Moda*. São Paulo: Esfera, 2002, p. 59-72.
- CHRISTIAN-SMITH, Linda e ERDMAN. “Mãe, não é de verdade!” Crianças construindo a infância através da leitura da ficção do terror. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.
- COBRA, Nuno. *Marketing básico: uma perspectiva brasileira*. São Paulo: Atlas, 1984.
- CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2000.
- _____. *Infância e educação: era uma vez ... quer que eu conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.
- COSTA, Marisa. Novos olhares na pesquisa em educação. In: _____ (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-22.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel ; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COUTO, Edvaldo. Estética corporal e protecionismo técnico nas culturas higienista e deportiva. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 35-60.

CRIANÇA sob medida. *Zero Hora*. Caderno Donna ZH, p. 8-11, Porto Alegre, 10 de outubro de 2004.

DAL COLLETO, Eliane e LANFRANCHI, Hellen. *População infantil diminui, mas ganha importância*. Disponível em: http://www.acnielsen.com.br/imprensa_r_13.htm. Acesso em: 10 nov. 2004.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Porto Alegre: Artmed, 2003.

DAVIES, Bronwyn. *Sapos y culebras y cuentos feministas: los niños de preescola y el género*. Madrid: Ediciones Cátedra/ Instituto de la Mulher, 1994.

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F., PRADO, Patrícia D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

DUTRA, José Luiz. "Onde você comprou esta roupa tem para homem?": A construção de masculinidades nos mercados alternativos de moda. In: GOLDENBERG, Miriam (Org.). *Nu e vestido: dez antropólogos revelam a cultura do corpo carioca*. Rio de Janeiro: Record, 2002, p. 359-411.

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 7 – 76.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é afinal Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 133-166.

ESTEBAN, Maria Teresa. Jogos de encaixe: educar ou formatar desde a pré-escola? In: GARCIA, Regina Leite (Org.). *Revisitando a pré-escola*. São Paulo: Cortez, 1993.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 31-40.

FELIPE, Jane. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar (Org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

_____. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999. p. 167-179.

_____. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000a, p. 115-131.

_____. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000b.

_____. “Cachorras”, “Tigrões” e outros bichos – problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar. Alvorada. Secretaria Municipal de Educação, 2002.

_____. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 53-65.

_____. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul* (CD-Rom). Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32.

_____. “Técnicas de si” na TV: a mídia se faz pedagógica. *Educação Unisinos*, v. 4, nº 7, 2000, p. 111-139.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

_____. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados, n. 114, nov. 2001b, p. 197-223.

_____. A paixão de *trabalhar* com Foucault. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 39-60.

FONSECA, Cláudia. *Caminhos da Adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

_____. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social do Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 255-274.

FOUCAULT, Michel. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995.

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

_____. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

_____. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 26ª ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.144-158.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 28-40.

GONÇALVES, Xico. Universo Infantil. *Zero Hora*. Caderno Donna ZH, p. 14, Porto Alegre, 10 de outubro de 2004.

GONDRA, José e GARCIA, Inára. A arte de endurecer “miolos moles e cérebros brandos”: a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, p. 69-84, maio/jun./jul./ago. 2004.

HALL, Stuart. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HEILBORN, Maria Luiza e GOUVEIA, Patrícia. "Marido é tudo igual": mulheres populares e sexualidade no contexto da AIDS. In: BARBOSA, Regina e PARKER, Richard (Orgs.). *Sexualidades pelo Avesso: direitos, identidade e poder*. São Paulo: Editora 34, 1999, 177-198.

JOHNNY Bravo. TV Magazine. Disponível em: <http://www.tvmagazine.com.br/sattv/arquivo/mostradesenhos.asp?serie=bravo>. Acesso em: 1 dez. 2004.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

KINDEL, Eunice Aita Isaia. *A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais...*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

KLEIN, Carin. “... Um cartão [que] mudou nossa vida”? maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

LIPOVETSKY, Gilles. *O Império do Efêmero: a moda e seu destino nas sociedades modernas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

_____. Segredos e mentiras do currículo nas práticas escolares. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 33-47.

_____. Pedagogias da Sexualidade. In: ____ (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 7-34.

_____. Corpo, escola e identidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 59-76.

_____. *Notas para dar conta de uma promessa*. Mimeo, 2002.

_____. Currículo, gênero e sexualidade – O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41-52.

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

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 15-48.

MACHADO, Roberto. Por uma genealogia do poder. In: FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1998, p. VII – XXIII.

MATTA, Roberto da. Vendendo totens. In: ROCHA, Everardo. *Magia e Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-18.

MEDRADO, Benedito e LYRA, Jorge. Produzindo sentidos sobre o masculino: da hegemonia à ética da diversidade. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTRIN (Orgs.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: ____ (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 5-17.

MEYER, Dagmar *et al.* *Educação, Saúde, Gênero e Mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS*. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEYER, Dagmar. Gênero e Educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p. 9-27.

____. Escola, Currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: Lia Scholze (Org.). *Cadernos Temáticos*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001, p. 29-34.

____. *Identidades traduzidas: cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: Sinodal, EDUNISC, 2000.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho D'água/FAPESP, 2001.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna, 1999.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como uma construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*, 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

OLIVEIRA, Pedro Paulo de. Discursos sobre masculinidade. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 6, n. 1, 1998, p. 91-112.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 116, p. 81-105, julho/2002.

PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. *A televisão na família: processos de mediação com crianças em idades pré-escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

PROENÇA, Renan. *Educar e Educar*. Disponível em: <http://empresas.globo.com/Empresasnegocios/0,19125,ERA463314-2510,00.html>. Acesso em: 19 nov. 2004.

QUEIROZ, Mário. Moda e corpo – visões do masculino nos últimos dez anos. In: CASTILHO, Kathia e GALVÃO, Diana. *A Moda do Corpo O Corpo da Moda*. São Paulo: Esfera, 2002, p. 57-58.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana L. G.; DEMARTINI, Zeila B. F.; PRADO, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002.

RAEL, Claudia Cordeiro. *A mocinha mudou para melhor? : gênero e sexualidade nos desenhos da Disney*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

REIS, Xico. O mundo cor-de-rosa da *Barbie*. *Zero Hora*. Caderno Donna, p. 4, Porto Alegre, 28 de fevereiro de 1999.

ROCHA, Everardo. *A sociedade do sonho: comunicação, cultura e consumo*. Rio de Janeiro: Mauad, 1995.

ROSA, Graciema de Fátima da. *Corpos jovens como superfície de inscrição de textos culturais: recados para a educação escolar*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SABAT, Ruth. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999a.

_____. Quando a publicidade ensina sobre gênero e sexualidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999b, p. 244-261.

_____. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; Goellner, Silvana (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. Petrópolis: Vozes, 2003, p.149-159.

_____. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Medição, 2004, p. 95-106.

SABO, Donald. O estudo crítico das masculinidades. In: ADELMAN, Miriam e SILVESTREIN (Orgs.). *Gênero Plural: um debate interdisciplinar*. Curitiba: Ed. UFPR, 2002.

SAMPAIO, Inês Sílvia V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.

SANT'ANNA, Denise. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

_____. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49-58.

_____. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Cláudia Amaral. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

_____. *Biopolíticas de HIV/AIDS no Brasil: uma análise dos anúncios televisivos das campanhas oficiais de prevenção (1986-2000)*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995, p. 71-99.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. A produção da identidade e da diferença. In: _____. (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000, p. 73-102.

_____. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2ª ed, 2002.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 11-34.

SILVEIRA, Rosa Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SILVEIRA, Rosa Maria H. Uma boneca pedagógica universal? *Jornal A Página da Educação*, ano 13, n. 132, p. 29, mar. 2004. Disponível em: <http://www.apagina.pt/arquivo/Artigo.asp?ID=3022>. Acesso em: 13 jun. 2004.

STEINBERG, Shirley ; KINCHELOE, Joe (Orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, L. H e outros (Org.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre, PMPA, 1997, p. 98-145.

SUBIRATS, Marina. Panorámica sobre la situación de las mujeres: análisis y políticas. In: VILANOVA, Mercedes. *Pensar las diferencias*. Barcelona: Seminário Interdisciplinar Mujeres y Sociedad, 1994.

TRINDADE, Eneus. *Merchandising* em telenovela: a estrutura de um discurso para o consumo. In: CORRÊA, Tupã Gomes, FREITAS, Sidinéia Gomes (Org.). *Comunicação, marketing, cultura: sentidos da administração do trabalho e do consumo*. São Paulo: ECA/USP; CLC, 1999. p. 154-166.

VARELA, Julia; Alvarez-Uría, Fernando. *Arqueología de la escuela*. Madri: La Piqueta, 1991.

_____. A maquinaria escolar. *Teoria & Educação*, n. 6, 1996, p. 68-96.

VEIGA, Aida. Infância Hi-Tec. *Revista Época*, p. 70-84, 03 de setembro de 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Olhares... Espaços, tempos e disciplinas. As crianças ainda devem ir à escola? In: ALVES-MAZZOTTI, Alda et al. *Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender*. Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 9-20.

_____. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 39-60.

VILLAÇA, Nilzia. Alta, média e baixa costura: moda e semiologia cultural. In: CASTILHO, Kathia e GALVÃO, Diana. *A Moda do Corpo O Corpo da Moda*. São Paulo: Esfera, 2002, p. 91-104.

WALKERDINE, Valerie. *Daddy's Girl – Young Girls and Popular Culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

_____. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999. p. 75-88.

WARNER, Marina. *Da fera à loira: sobre os contos de fadas e seus narradores*. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

WILLIS, Susan. *Cotidiano: para começo de conversa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

WORTMANN, Maria Lúcia. Análises Culturais – um modo de lidar com histórias que interessam à educação. In: COSTA, Marisa V. (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 73-92.

APÊNDICE A

Decupagem dos anúncios televisivos que apresentados às crianças

1.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | Boneca <i>Barbie</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Quarto de uma menina (branca, aparentando ter 6 anos). |
| Personagens | Uma menina e algumas bonecas <i>Barbies</i> |
| Descrição do anúncio | <p>Aparecem diversas Bonecas <i>Barbie</i> cada uma com uma roupa diferente.</p> <p>Enquanto isso uma voz de menina pronuncia:</p> <ul style="list-style-type: none">- Sabe aquela boneca que você tanto sonha? ... Ela pode ir direto pra o seu quarto. <p>Logo aparece uma menina deitada em sua cama (com colcha e almofadas cor-de-rosa) brincando com uma <i>Barbie</i>.</p> <p>A menina então fala:</p> <ul style="list-style-type: none">- No mês de outubro a sua boneca usada vale R\$ 10,00 na compra de uma <i>Barbie</i> e ainda vira presente para as meninas que não têm brinquedo! |

2.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | <i>Barbie Lago dos Cisnes</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Lugar arborizado (parecido com uma floresta encantada). As cenas são intercaladas com imagens de bonecas com asas dotadas de poderes e meninas, também com asas. |
| Personagens | Meninas e Bonecas <i>Barbie</i> |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece uma menina (pré-adolescente) assoprando estrelinhas de sua mão.</p> <p>Enquanto essa menina faz isso, três meninas (ainda crianças) com asas de anjo observam-na encantadas.</p> <p>As estrelas se espalham e a voz suave da narradora começa a falar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Barbie Lago dos Cisnes ...</i> <p>Aparecem dois cisnes em um lago e a narradora continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No <i>Lago dos Cisnes</i> a pequena Odete entra no mundo mágico: princesa cisne de dia ... garota à noite ... super poderes ... asas em ação ... o encanto é quebrado ... seu príncipe encantado chegou ... <p>Aparece uma Boneca <i>Barbie</i> dançando com um príncipe.</p> <p>A narradora continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O amor transforma todo mundo ... <p>Enquanto a narradora fala, Bonecas <i>Barbie</i> aparecem fazendo movimentos suaves de dança.</p> <p>No final a narradora fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Barbie Lago dos Cisnes ...</i> <p>E diferentes <i>Barbies</i> são mostradas.</p> |

3.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | Filme <i>Barbie Lago dos Cisnes</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Lugar arborizado (parecido com uma floresta encantada). As cenas são intercaladas com imagens de bonecas com asas dotadas de poderes e meninas, também com asas. |
| Personagens | Meninas e Bonecas <i>Barbie</i> |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece uma menina (pré-adolescente) assoprando estrelinhas de sua mão.</p> <p>Enquanto essa menina faz isso, três meninas (ainda crianças) com asas de anjo observam-na encantadas.</p> <p>As estrelas se espalham e a voz suave da narradora começa a falar:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Barbie Lago dos Cisnes ...</i> <p>Aparecem dois cisnes em um lago e a narradora continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Em um castelo bem longe dali ... <p>Duas meninas brancas aparecem brincando com bonecas <i>Barbie</i> em um castelo de brinquedo.</p> <p>E a narradora continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... as princesas vivem e brincam. <p>São focalizadas apenas duas bonecas, uma <i>Barbie</i> e um bebê, ambas loiras.</p> <p>E a narradora continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... banquete real ... noite de sonhos ... dançando a noite inteira. <p>Duas meninas aparecem fazendo movimentos suaves com vestidos de tonalidades claras (azul e lilás). Aparecem também uma <i>Barbie</i> e um Ken dançando.</p> <p>No final a narradora – com uma voz bem suave – fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Barbie</i> no seu mais recente filme: “<i>Castelo Encantado ... Lago dos Cisnes</i>”. |

4.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Mattel. |
| Produto(s) apresentado(s) | Diversos produtos da <i>Barbie</i> (<i>Estilo Barbie</i>). |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Uma loja. |
| Personagens | Três meninas (duas brancas e uma negra) |
| Descrição do anúncio | <p>No início do anúncio aparece uma menina loira passando batom, sentada em uma penteadeira. Ela se olha no espelho, ri, levanta e, em seguida, aparece descendo uma escada.</p> <p>Enquanto isso a seguinte música inicia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hoje tem festa com a <i>Barbie</i> ...” <p>A menina encontra duas amigas, abraça-as e começam a conversar (todas elas estão vestidas com roupas da <i>Barbie</i>)</p> <p>E a música continua tocando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “...e tudo vai começar, a vida vira um sonho que nunca vai terminar ...” <p>As meninas correm por uma estrada que ora é cor-de-rosa, ora é azul claro.</p> <p>E a música continua;</p> <ul style="list-style-type: none"> - “... com a <i>Barbie</i> eu vivo num mundo ... mundo, mundo, mundo, mundo ... onde a alegria é meu par, par, par ... Nossa vida não tem fim, e a vida com a <i>Barbie</i> é assim ...” <p>Ao final a narradora e as meninas falam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Estilo Barbie!</i> |

5.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | Diversos produtos da <i>Barbie</i> (<i>Estilo Barbie</i>). |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | Três meninas (uma negra e duas brancas). |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece uma menina sentada, num lugar que parece ser seu quarto, ela abre uma agenda da <i>Barbie</i> e começa a tocar a música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Vou entrar nessa onda, a <i>Barbie</i> nasceu pra mim, pra mim”. <p>Da agenda sai uma imagem da menina andando de bicicleta acompanhada de mais duas amigas e a música continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... e tudo fica real, a diversão não tem fim, <i>Barbie!</i> ... Será que eu vou acordar com a <i>Barbie</i> sempre em mim ... meu sonho nunca vai acabar ... <i>Barbie! Estilo Barbie!</i> <p>Ao final a menina parece acordar de um sonho e, já em seu quarto, a menina coloca a agenda da <i>Barbie</i> dentro da mochila, também da <i>Barbie</i>, nas costas e sai caminhando.</p> |

6.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel. |
| Produto(s) apresentado(s) | Pista Velociraptor da <i>Hot Wheels</i> . |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | Dois meninos brancos (aparentando ter 10/11 anos). |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece um robô que se transforma em carro.</p> <p>O narrador fala, com um voz forte e alta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aí vem eles, em frente ao raptor cibernético, na superfície da velociraptor. <p>Aparece um carro esportivo e o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ele quer destruir você e seu carrinho <i>Hot Wheels</i> e a pista velociraptor será a arena dessa batalha ... quem será o vencedor!? <p>Aparecem dois meninos vestidos de preto e de cabelos arrepiados brincando numa pista <i>Hot Wheels</i>, enquanto isso o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você vai conseguir passar ou vai explodir o raptor ... aumente a velocidade no túrbulo e você comanda o ataque ... uau, passou bem perto! Agora mostre sua força e pegue o inimigo ... Vai encarar raptor? Hasta la vista! <p>Enquanto o narrador fala, cenas de batalhas e de muita ação são mostradas.</p> <p>Por último a seguinte fala é proferida:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hot Wheels</i>, o bicho vai pegar ... <p>No fundo, barulhos de carros sendo acelerados podem ser ouvidos.</p> |

7.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | Lava Rápido e Oficina e Centro de Regulagem <i>Hot Wheels</i> . |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Uma cidade montada com brinquedos. |
| Personagens | Dois meninos brancos aparentando Ter 9/10 anos. |
| Descrição do anúncio | <p>O anúncio inicia com o narrador falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hot Wheels</i> mostra o caminho! <p>Aparece, então, um carrinho subindo uma rampa.</p> <p>O narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Atravesando a cidade aproveite para entrar num lava rápido ... <p>Dois meninos são mostrados brincando. Um deles estaciona o carrinho num lava rápido.</p> <p>O narrador com uma voz bastante forte grita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - <i>Hot Wheels!!</i> <p>Logo um dos meninos fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você lava com espuma de verdade, usa elevador e a secagem rápida. <p>Enquanto o menino fala, o carrinho aparece em todas as cenas mencionadas por ele.</p> <p>Um outro menino pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E o outro brinquedo? <p>Os meninos novamente são focalizados brincando, enquanto o narrador profere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oficina e Centro de Regulagem! <p>Um dos meninos fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sai faísca! <p>Aparece saindo faísca do carro.</p> <p>E o outro:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E acelera! <p>Aparece o carro sendo acelerado.</p> <p>E o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tudo preparado para largar! <p>No final, um dos meninos fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Prepare seu carrinho com Lava Rápido e Oficina e Centro de Regularem <i>Hot Wheels!!!</i> |

8.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Grendene |
| Produto(s) apresentado(s) | Sandália da <i>Sandy</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Uma loja. |
| Personagens | <i>Sandy</i> e uma vendedora. |
| Descrição do anúncio | <p>No início do anúncio aparece a <i>Sandy</i> provando e admirando, em uma loja, diversas sandálias de diferentes cores. De fundo toca uma música sua. Depois de um tempo uma vendedora pergunta: - E aí <i>Sandy</i>, já decidiu qual delas você vai levar? E a <i>Sandy</i> responde: - Levar!? Não, obrigada ... eu já tenho todas. É que eu tava passando e eu vi ali na vitrine e me deu uma saudade! Sandálias de diferentes cores são focalizadas. O narrador, ao final, fala: <i>Sandy Classic</i>, até quem já tem vai querer!</p> |

9.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Sandália do <i>Grupo Musical Rouge</i> |
| Produto(s) apresentado(s) | Sandália da <i>Grupo Musical Rouge</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | As integrantes do <i>Grupo Rouge</i> estão em um lugar em que a cor preta, de fundo, é predominante. E, na frente, há diversas estrelas e figuras brilhantes. |
| Personagens | Integrantes do <i>Grupo Rouge</i> e algumas meninas (aparentemente com 11/12 anos de idade). |
| Descrição do anúncio | <p>O anúncio inicia com uma das integrantes perguntando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Você quer ser uma estrela? <p>Logo outra integrante, a negra, fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Então tem que começar por baixo! <p>Após o fim dessa fala, aparece uma menina, pré-adolescente, dançando e seus pés com um par de sandálias das <i>Rouges</i> são focalizados.</p> <p>Começa a tocar a música: fica la luna ôô ...</p> <p>Uma outra integrante fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem que ter personalidade ... <p>Logo aparecem várias meninas desfilando enquanto a música continua tocando: mira que bela ôô ...</p> <p>Outra integrante fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tem que ter brilho!!! <p>Enquanto ela fala aparecem as meninas pré adolescentes mostrando os pingentes que acompanham, como brinde, as sandálias.</p> <p>Outra integrante, a loira, fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E o principal: tem que ter uma boa voz!!! <p>Em seguida uma menina grita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manhêêê ... eu quero uma sandália nova da <i>Rougeeee!!!</i> <p>As integrantes do grupo e as meninas aparecem dançando.</p> <p>No fim o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nova sandália <i>Rouge</i> com pingentes. Você vai brilhar!!! |

10.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | <i>Tim</i> |
| Produto(s) apresentado(s) | Celulares <i>Tim Personalizados – Johnny Bravo</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | <i>Johnny Bravo, Dexter, uma vaca e um frango.</i> |
| Descrição do anúncio | <p>Inicia com a seguinte fala do narrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imagine o que acontece quando a gente resolve transformar o <i>Johnny Bravo</i>, o <i>Dexter</i>, a vaca e o frango numa coisa só. <p>Enquanto o narrador fala diferentes montagens dos personagens que são citados vão aparecendo na tela da TV.</p> <p>E o narrador continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pelo menos no celular deu certo! Chegou o celular da <i>Tim</i> com os seus personagens favoritos. O celular que é o máximo e vem com um exclusivo porta CD's. <p>O porta CD que acompanha o celular é mostrado. Ele é azul com diferentes imagens de personagens de desenhos animados.</p> <p>O narrador, por fim, fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compre já o seu! <i>Tim</i>, o celular com os seus personagens favoritos! O celular fora da real! |

11.

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | <i>Tim</i> |
| Produto(s) apresentado(s) | Celulares <i>Tim Personalizados – As Meninas Superpoderosas</i> . |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | <i>As Meninas Superpoderosas</i> |
| Descrição do anúncio | <p><i>As Meninas Superpoderosas</i> são mostradas em diferentes cenas bastante pacíficas.</p> <p>O narrador em seguida fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Essas são as <i>Meninas Superpoderosas!!!</i> E esse é o celular <i>Tim “As Meninas Superpoderosas”</i> . <p>Enquanto o narrador fala aparece o celular todo cor-de-rosa com imagens das Meninas.</p> <p>E o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O celular que é a sua cara e ainda vem com essa bolsa que é o máximo! <p>Aparecem duas bolsas: uma rosa, outra azul. Ambas com imagens das <i>Superpoderosas</i>.</p> <p>O narrador, com tom de indignação, questiona:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O quê!? Não gostou!? <p>As meninas, então, aparecem dando socos e pontapés em diferentes “monstrenhos”.</p> <p>Por fim, o narrador profere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chegou <i>Tim “As Meninas Superpoderosas”</i>: o celular fora da Real! Compre já o seu! |

APÊNDICE B

Decupagem do restante dos anúncios televisivos⁵³

| | |
|-----------------------|--|
| Marca apresentada | Casas Bahia |
| Produtos apresentados | Eletrrodomésticos e produtos eletrônicos em geral |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Cidade por onde um caminhão e o carro do <i>Senninha</i> circulam. |
| Personagens | Principais: <i>Senninha</i> , dois rapazes que aparentemente são funcionários das Casas Bahia. Secundários: crianças de diferentes raças (negros, orientais, brancos). |
| Descrição do anúncio | <p>O funcionário das Casas Bahia fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Neste mês das crianças as Casas Bahia desejam um futuro maravilhoso pra todo mundo! ... E por isso olha só quem tá com a gente. <p>Nesse momento sai um carro de Fórmula I da caçamba do caminhão em que os funcionários das Casas Bahia estão.</p> <p>Os funcionários falam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Oi <i>Senninha</i>!!! <p>O carro do <i>Senninha</i> e o caminhão param e um dos funcionários diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É isso mesmo, as Casas Bahia e o Instituto Ayrton Senna acreditam num Brasil em que todas as crianças serão felizes. <p>Nesse momento aparecem crianças de diferentes raças correndo e gritando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Êêêê ... <p>No final o narrador fala:</p> <p>Casas Bahia e Instituto Ayrton Senna ... pra quem tem pressa de um futuro melhor!</p> |

⁵³ Nesse apêndice estão disponibilizadas a decupagens do restante dos anúncios veiculados na semana que antecedeu o Dia das Crianças no ano de 2004. No entanto não foram apresentados às crianças.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Sapatos Klin |
| Produto(s) apresentado(s) | Papete* Water Color |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Floresta e Laboratório Científico. |
| Personagens | Cachorro (logotipo da Marca Klin); Crianças (3 meninos e duas meninas) e Cientista |
| Descrição do anúncio | <p>As crianças estão caminhando em uma floresta quando se deparam com um grande outdoor luminoso da marca Klin. Elas, então, apontam e falam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei, olha! <p>Nesse instante o cenário muda e passa a ser uma espécie de laboratório. Aparece outra personagem (o 'cientista mau') que fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vou estragar mais essa promoção de relógios da Klin. <p>O cachorro que acompanha as crianças observa a fala do cientista que continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É só trocar o relógio por essa poção que os pés das crianças coçarão sem parar!!! <p>Ao terminar essa fala, o cachorro puxa uma corda e toda a quantidade de poção cai no 'cientista mau' que começa a se coçar e a correr.</p> <p>Após essa cena aparece um menino que fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na compra de uma papete water color Klin ... <p>E uma menina completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... vocês ganha um relógio da mesma cor! <p>(Enquanto a voz do menino pode ser ouvida aparece uma papete e um relógio azuis, já durante a fala da menina aparece uma papete e um relógio rosas).</p> <p>No fim o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Klin ... o seu melhor amigo!!! <p>Enquanto essa última fala é proferida aparece um menino dando um beijo no rosto de uma menina.</p> |

*Papete é uma sandália, feita de borracha usada na maioria das vezes por homens e meninos.

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Blue Ville |
| Produto(s) apresentado(s) | Pipoca Salti Pop |
| Tempo do anúncio | 15' |
| Cenário | --- |
| Personagens | --- |
| Descrição do anúncio | <p>Pacotes de diferentes sabores de pipoca vão 'entrando' em cena, enquanto toca a seguinte música:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Na hora, na festa, no parque ou no sofá ... em qualquer lugar, na hora do lazer você deve saber: aí vai pipocar ... Salti Pop e Você! <p>Aparecem novamente todos pacotes de diferentes sabores de pipoca.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Poupança Poupex |
| Produto(s) apresentado(s) | Poupança Poupex |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Um quarto de menino (branco, aparentando ter mais ou menos 8 anos). |
| Personagens | Um menino e uma baleia (logotipo da Poupança Poupex) |
| Descrição do anúncio | <p>Um menino deitado de bruços no tapete (com diversas estradas e carrinhos desenhados) de seu quarto desenha uma baleia ao mesmo tempo que fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Meu pai vive falando da importância de pensar no futuro e minha mãe acredita que o futuro se faz com muito trabalho ... <p>Enquanto o menino fala ele deposita uma moeda em um cofrinho com formato de baleia e continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mas alguma coisa me diz que o futuro está nas mãos da gente. <p>O narrador então fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Faça o Dia da Criança ficar ainda mais colorido. Faça uma Poupança Poupex. <p>O menino enquanto fica olhando para o seu cofrinho fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Poupança Poupex é melhor para você! |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Kibon |
| Produto(s) apresentado(s) | Picolé 'Vira-dedo' |
| Tempo do anúncio | 15' |
| Cenário | Uma praia. |
| Personagens | Um menino e dois bonecos (um masculino e outro feminino) em forma de dedo polegar. |
| Descrição do anúncio | <p>O comercial inicia com uma boneca (em forma de dedo) falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ei, sabe como é que se chama o dedo maluco: vira-dedo!! <p>E um boneco (também em forma de dedo) diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ãh?! <p>Dois picolés que se encaixam no dedo polegar são colocados sobre a boneca e o boneco que gritam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Aiii!!! <p>Logo o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chegou Kibon Vira-dedo!!! <p>Enquanto o narrador fala, aparece um menino comendo dois picolés encaixados nos seus dedos.</p> <p>O narrador em seguida retoma a fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O sorvete multi fruti que se encaixa no seu dedo. <p>O menino acaba de comer os picolés e mostra os dois dedos polegares e a boneca e o boneco reaparecem.</p> <p>Por último o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Vira-dedo, só podia ser Kibon!! |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Gemini |
| Produto(s) apresentado(s) | Play System e X-Game |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | As cenas são desenvolvidas em lugares virtuais: ora num lugar escuro cheio de pontos brilhantes; ora num lugar que parece ser uma sala. |
| Personagens | Uma menina (loira e de olhos azuis) e um menino (olhos e cabelos castanhos). |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece um vídeo-game voando num lugar escuro repleto de pontos brilhantes (estrelas). Logo, o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A mais alta tecnologia acaba de ser lançada! <p>Um menino diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Conheça o fantástico Play System. Play System vem com 94 games para você jogar. <p>Aparecem diferentes lances dos jogos que já vem incluídos no vídeo-game.</p> <p>O narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... e a tecnologia não pára por aí. <p>O menino fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O X-Game tem um design maneiro. <p>O X-Game, então, é focalizado.</p> <p>O menino continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E vem com 53 jogos radicais! <p>Aparece uma menina e depois um menino jogando vídeo-game.</p> <p>Enquanto a menina e o menino aparecem, o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Todos os games possuem sensacional acessório pra você detonar em vários jogos e ainda são compatíveis com os seus cartuchos de 60 pinos, não é demais!!! Play System e X-Game ... <p>Aparecem os dois aparelhos de vídeo-game.</p> <p>E o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... só podia ser da Gemini! |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Renner |
| Produto(s) apresentado(s) | Roupas e acessórios infantis. |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | As cenas são desenvolvidas em lugares bastante coloridos. |
| Personagens | Crianças de diferentes raças (que parecem estar compreendidos na faixa etária de 9-11 anos) |
| Descrição do anúncio | <p>Um menino (de cabelos loiros e longos e de brinco) aparece e grita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Manhê, eu quero roupa de presente! <p>Outro menino (de pele clara e cabelos castanhos) fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mãe eu quero roupa, não inventa viu!? <p>Uma menina (de pele clara e cabelos castanhos e lisos) diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Pode ser blusa, pode ser saia, pode ser tamanquinho ... <p>Ao terminar de falar o tamanco rosa que ela usa é focalizado e enquanto ela fala outras duas meninas (uma negra e outra de cabelos loiros e crespos) aparecem deitadas.</p> <p>Em seguida o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - No mês das crianças roupa vira brinquedo na Renner: comprando R\$ 50,00 no departamento infantil seu filho ganha um kit massinha de modelar ... <p>Enquanto o narrador fala são mostrados diferentes tipos de roupas infantis vendidas na Renner e crianças brincando.</p> <p>O narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... e concorre a 168 Master System Tec Toy ... <p>Dois meninos correm na direção do vídeo game e começam a jogar.</p> <p>E o narrador completa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... e 280 limosines da Polly. <p>Aparecem duas meninas deitadas ao lado da limosine sobre um grande tapete rosa.</p> <p>O narrador diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dia da Criança Renner! <p>E, ao final, um menino fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quanto mais roupas eu comprar, mais chances eu tenho de ganhar!! |

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Mattel |
| Produto(s) apresentado(s) | <i>Unicórnio Lilá</i> |
| Tempo do anúncio | 15' |
| Cenário | Lugar arborizado (parecido com uma floresta encantada). |
| Personagens | Meninas e <i>Lila</i> . |
| Descrição do anúncio | <p>Aparecem duas meninas, uma segurando um unicórnio lilás – a <i>Lila</i>.</p> <p>A narradora então pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Quem é esse bichinho engraçadinho livre e solto? <p>E uma das meninas responde:</p> <ul style="list-style-type: none"> - É a <i>Lila</i> e ela brinca comigo, ela é a minha melhor amiga. <p>A menina abraça a <i>Lila</i>.</p> <p>A narradora finaliza dizendo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - O chifre da <i>Lila</i> ascende e ela toca lindas músicas. <p>A <i>Lila</i> é focalizada.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Lojas C&A |
| Produto(s) apresentado(s) | Roupas e acessórios <i>Disney</i> . |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Lugar arborizado (parecido com uma floresta encantada). |
| Personagens | Sebastian (desenho animado), meninos e meninas (todos/as brancos/a, sendo uma oriental). |
| Descrição do anúncio | <p>Sebastian aparece na tela da TV correndo sobre um trilha e diz:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Participe da promoção prêmios de montão da C&A. <p>A trilha em que ele aparece é composta por vários desenhos de carinhas de <i>Mickey</i>.</p> <p>Sebastian continua percorrendo a trilha e cai num outro lugar e é pisoteado por três meninos. Então ele fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ai, ai, ai! <p>E continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - A cada três peças <i>Disney</i> que você comprar você ganha na hora um brinde exclusivo <i>Disney</i>, gira a roda premiada e sempre vai ganhar algum prêmio! <p>Enquanto ele fala aparecem três meninas dançando. Logo aparecem meninos e meninas brincando na trilha.</p> <p>E o Sebastian fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Promoção prêmios de montão da C&A ... um milhão de prêmios pra você abusar, usar e rodar. <p>No final aparecem alguns prêmios que as crianças poderão ganhar.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Grendene Kids |
| Produto(s) apresentado(s) | Papete do <i>Senninha</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | As cenas são desenvolvidas em uma garagem e em uma escola. |
| Personagens | Adultos (homens e mulheres) vestidos de preto e vermelho e um menino (branco, de aparentemente 7/8 anos). |
| Descrição do anúncio | <p>Inicialmente aparecem alguns adultos em cenas de bastante ação ... eles parecem procurar alguém.</p> <p>Aparece um rapaz correndo que, ao perceber que não está mais sendo perseguido, tira uma máscara e vira um menino. Esse menino está com uma papete e sai correndo em direção a uma escola. As pessoas que estavam perseguindo-o não o localizam mais e desistem ... o menino os vê, com o auxílio de um binóculo, e dá uma risada irônica por ter conseguido escapar.</p> <p>Enquanto essas cenas se desenrolam a seguinte fala é proferida por um narrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chegou a nova papete do <i>Senninha</i> ... com o binóculo super espião ... sua missão começa aqui!!! <p>E a papete e o binóculo são localizados.</p> |

| | |
|---------------------------|--|
| Marca apresentada | Tec Toy |
| Produto(s) apresentado(s) | Mega Drive 3 |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | Adolescentes (garotos e garotas) e uma família. |
| Descrição do anúncio | <p>O narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Um é pouco ... <p>E aparece um garoto correndo.</p> <p>E continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Dois é bom ... <p>E aparece uma garota e um garoto correndo.</p> <p>E o narrador pergunta:</p> <ul style="list-style-type: none"> - E que tal 43 super jogos já na memória? É muito mais diversão!!! <p>Aparecem o garoto e a garota jogando.</p> <p>O narrador profere:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... embarque nessa viagem. São 13 jogos educativos, incluindo Pense Bem ... <p>Aparece toda uma família em frente ao vídeo game se divertindo.</p> <p>E o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - ... encare os desafios de <i>Alex Kid</i>, <i>Turbo Hot Run</i>, <i>Sonic</i>, Futebol e outros na melhor seleção de jogos de todos os tempos. Tudo isso sem cartucho e sem CD. <p>Enquanto o narrador fala aparecem diferentes cenas dos jogos.</p> <p>E, por último, o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mega Drive: 43 super jogos da Tec Toy ... líder em inovação. <p>E o Mega Drive 3 é focalizado.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Kibon |
| Produto(s) apresentado(s) | Picolé Estica-Puxa |
| Tempo do anúncio | 15' |
| Cenário | Uma praça. |
| Personagens | Uma menina e um menino (ambos brancos, aparentando ter 9/10 anos). |
| Descrição do anúncio | <p>O anúncio inicia com uma menina comendo um picolé num banco de praça.</p> <p>Logo, o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Chegou Kibon Estica-Puxa, o sorvete recheado com chiclete que estiiica e puxa. <p>Enquanto o narrador fala um menino anda de bicicleta em direção à menina e rouba uma mordida do picolé dela e sai andando novamente de bicicleta, mas como o picolé é recheado com chiclete o menino vai e volta caindo um tombo. A menina ri e o narrador continua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estica-Puxa, só podia ser da Kibon! |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Biscoitos Isabella |
| Produto(s) apresentado(s) | Nikito – biscoito recheado |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | Uma cidade montada com brinquedos. |
| Personagens | Um grupo de crianças de mais ou menos 11 anos (sendo duas meninas brancas, um menino negro e dois brancos) |
| Descrição do anúncio | <p>Inicialmente aparece um menino negro colocando uma música. Em seguida aparece um grupo de crianças (duas meninas e dois meninos) que dançam e cantam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hei Nikito ficou mais bonito ... hu ... hu,hu,hu...” <p>Uma das meninas fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nikito arrasou com o seu visual! <p>E um dos menino fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Sua nova embalagem ficou muito legal! <p>E o outro menino fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hei papito, cadê meu Nikito! <p>E continuam dançando e cantando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “Hei Nikito ficou mais bonito ...” <p>Ao final uma das meninas fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nikito, peça para o seu papito! <p>E aparecem diferentes sabores da Bolacha Nikito.</p> |

| | |
|---------------------------|---|
| Marca apresentada | Grendene |
| Produto(s) apresentado(s) | Sandália da cantora <i>Wanessa Camargo</i> |
| Tempo do anúncio | 30' |
| Cenário | ---- |
| Personagens | <i>Wanessa Camargo</i> |
| Descrição do anúncio | <p>Aparece a <i>Wanessa Camargo</i> dançando em movimentos rápidos. O narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Olha só a nova sandália da <i>Wanessa Camargo</i>, a <i>Wanessa</i> agita muito com ela ... <p><i>Wanessa Camargo</i> continua dançando.</p> <p>E o narrador continua falando:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Não deu pra olhar né ... tá difícil! Pra você conseguir ver tem que fazer essa menina parar um pouco ... <p><i>Wanessa Camargo</i> dança um pouco mais devagar.</p> <p>Narrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Agora sim! <p><i>Wanessa</i> continua dançando um pouco mais devagar.</p> <p>Narrador:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hei, hei <i>Wanessa</i>, nem deu pra ver a plataforma ... <i>Wanessinha</i> pára de novo vai!... Isso, agora vai dá pra ver, mas olha rápido, aproveita ... Ih, não viu? Agora só no fim do comercial! <p>Para finalizar o narrador fala:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Nova sandália da <i>Wanessa Camargo</i>, você também vai querer agitar muito com ela! <p>Ao final são focalizadas diversas sandálias da <i>Wanessa Camargo</i>.</p> |

APÊNDICE C

Termo de Esclarecimento Livre e Informado (para responsáveis)

Esta pesquisa tem por objetivo conversar com as crianças, meninos e meninas, da turma do Jardim B sobre algumas propagandas televisivas infantis que foram veiculadas no mês de outubro do ano de 2003. Para isso, serão realizados alguns encontros, no próprio período de aula, que terão duração de aproximadamente 30 minutos.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as propagandas. Isso será realizado a fim de que as crianças possam expressar suas idéias e opiniões acerca delas. Além disso, serão feitas observações e anotações durante o período em que acompanharei as crianças.

As informações e os resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Bianca Salazar Guizzo (telefones: 4732830 e 99548822) e sua orientadora de Mestrado é a Prof^a. Dr^a. Jane Felipe de Souza da Faculdade de Educação da UFRGS.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos a que meu/minha filho/a será submetido.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

Assinatura da pesquisadora:

Esteio, ____ março de 2004.

APÊNDICE D

Termo de Esclarecimento Livre e Informado (para professora e equipe diretiva)

Esta pesquisa tem por objetivo conversar com as crianças, meninos e meninas, da turma do Jardim B sobre algumas propagandas televisivas infantis que foram veiculadas no mês de outubro do ano de 2003. Para isso, serão realizados alguns encontros, no próprio período de aula, que terão duração de aproximadamente 30 minutos.

Nesses encontros serão desenvolvidas algumas atividades que terão como foco as propagandas. Isso será realizado a fim de que as crianças possam expressar suas idéias e opiniões acerca delas. Além disso, serão feitas observações e anotações sobre falas, comportamentos e atitudes de outros sujeitos vinculados à escola (como responsáveis, equipe diretiva e professoras) que digam respeito à temática da investigação.

As informações e os resultados dessa pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos/as participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

A pesquisadora responsável por esta pesquisa chama-se Bianca Salazar Guizzo (telefones: 4732830 e 99548822) e sua orientadora de Mestrado é a Prof^a. Dr^a. Jane Felipe de Souza da Faculdade de Educação da UFRGS.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa e dos procedimentos para realização dessa pesquisa.

Assinatura:

Assinatura da pesquisadora:

Esteio, ____ março de 2004.

ANEXO 1

**Autorização da Secretaria Municipal de Esteio para realização da pesquisa na
Escola Municipal Camilo Alves**