A INFÂNCIA NO CURRÍCULO DE FILMES INFANTIS DE ANIMAÇÃO: PODER, GOVERNO E SUBJETIVAÇÃO DOS/AS INFANTIS

Maria Carolina da **Silva** – Centro Universitário UMA
Agência Financiadora: CAPES

A mídia ocupa um lugar cada vez mais central na contemporaneidade e é inegável sua influência na vida das pessoas. Por meio de seus diversos produtos (jornais impressos, rádio, publicidade, televisão, internet etc), ela entra em nosso cotidiano, apresenta-nos fatos e histórias, mostra-nos diferentes pessoas, oferece-nos produtos, divulga certos saberes, ensina comportamentos e apresenta parâmetros que se integram às nossas vidas cotidianas. O campo educacional vem sendo influenciado pela mídia sob diferentes aspectos, seja porque as pessoas envolvidas no processo educativo (professores/as, alunos/as, funcionários/as) se relacionam com ela, seja pela presença ostensiva que os materiais midiáticos têm nas instituições escolares.

Tendo em vista essa influência, estudos no campo educacional têm buscado analisar os artefatos midiáticos, procurando compreender como eles atuam na construção de identidades e subjetividades de determinado tipo. Esses estudos afirmam que, na atualidade, a educação ocorre em "uma variedade de locais sociais, incluindo a escola, mas não se limitando a ela" (STEINBERG, 1997, p. 101-102). Se considerarmos que parece haver, na sociedade atual, um deslocamento da função de educar da escola para a mídia (GREEN; BIGUM, 1995), a análise dos artefatos produzidos por essa instituição torna-se fundamental. Afinal, como educadores/as, precisamos aprender a ler criticamente esses materiais e entender de que maneira eles têm construído narrativas sobre diferentes aspectos da vida contemporânea e sobre os diversos grupos sociais.

Este trabalho analisa um produto midiático que narra a infância na contemporaneidade: os filmes de animação dos Estúdios Disney *Toy Story* (1995)*, Monstros S.A.* (2001)*, Procurando Nemo* (2003) e *Os Incríveis* (2004). Com base na vertente pós-estruturalista dos Estudos Culturais, considero que tais filmes possuem um currículo cultural já que ensinam "modos de ser, estar e fazer considerados adequados e desejáveis" (PARAÍSO, 2002, p. 96) àqueles/as a que se endereçam. Embora não exista um currículo que não seja cultural, uma vez que todos eles são produzidos em relações sociais (PARAÍSO, 2001), essa noção procura estender, alargar e ampliar a concepção de currículo ao propor que diversas instâncias sociais "transmitem uma variedade de formas de conhecimento que embora não sejam reconhecidos como tais, são vitais na formação de identidades e subjetividades" (SILVA, 2001, p. 140).

Diferentes autores/as no campo curricular têm mostrado que o currículo, mais do que uma lista de disciplinas e de conteúdos, está diretamente envolvido no processo de produção daquilo que somos e nos tornamos (SILVA, 2001; CORAZZA; 2001; PARAÍSO, 2002). Nesse sentido, a teorização pós-crítica no campo curricular tem se preocupado em investigar no currículo os diferentes processos discursivos por meio dos quais nos tornamos sujeitos de determinado tipo. Assim, ao entender os filmes de animação como um currículo, torna-se possível questionar que tipo de sujeito eles estão ajudando a construir.

Partindo desse conceito, o objetivo deste trabalho é analisar que subjetividades têm sido demandadas por esse currículo. A subjetividade é entendida "como socialmente construída, como dialógica, como inscrita na superfície do corpo" (ROSE, 2001, p. 140). Dessa maneira, ela nada tem de essencial, pois é produzida por diferentes discursos, pelas relações de poder e pelas relações que o sujeito estabelece consigo mesmo e com os outros. Neste trabalho, procuro, então, analisar como esses três elementos se articulam para produzir sujeitos de determinado tipo. Argumento que a subjetividade infantil demandada nesse currículo é produzida pela articulação de diferentes técnicas, tais como uma dupla narrativa sobre a infância (ora como monstro, ora como energia), a presença de instituições educativas (como a escola e a família) que pretendem conduzir as condutas infantis e a construção de determinados padrões de gênero. Considero que, ao apresentar esses elementos para falar sobre a infância, os filmes tentam controlar as condutas infantis, produzindo subjetividades governadas pela figura adulta. Analiso, assim, as técnicas utilizadas pelos filmes para construir essas subjetividades. A primeira dessas técnicas refere-se à dupla narrativa sobre a infância.

A infância nos filmes de animação: energia, monstruosidade e regulação

Narrar os/as infantis articulando-os/as à velocidade e energia: essa é a primeira narrativa sobre a infância presente nos filmes aqui analisados. Ela está presente no personagem Flecha, de *Os Incríveis*, que tem um super poder: a velocidade. Pode ser percebida também em *Toy Story*, por meio do personagem Sid, um garoto que destrói seus brinquedos, que bate ferozmente em pequenos alienígenas de uma máquina de videogame e que aparece andando velozmente de skate pelas ruas de seu bairro. Já em uma das primeiras cenas de *Procurando Nemo*, podemos perceber mais um exemplo dessa infância apresentada como agitada e cheia de energia: nela o personagem título

aparece pulando, saltando, gritando descontroladamente, em cima de seu pai que ainda dorme.

A velocidade e a energia que caracterizam os/as infantis dos filmes aqui analisados podem ser consideradas como marcas fundamentais da pós-modernidade. Nessa etapa da história da humanidade, a presença marcante das tecnologias e uma nova relação com o espaço e com o tempo criam uma demanda crescente pela aceleração e pela velocidade, pois, para viver em tempos em que tudo se modifica rapidamente, é necessário também ser veloz. Celebrada por alguns e temida por outros/as, a pós-modernidade está construindo novas relações entre os seres humanos e desses com o meio em que vivem. Nesse contexto, os/as infantis aparecem (ao lado dos/as jovens) como uma das figuras emblemáticas da pós-modernidade. Nascidos/as na tecnocultura (GREEN; BIGUM, 1995), eles/as estão vivenciando as características desse novo tempo e construindo sua subjetividade de acordo com os moldes pós-modernos. Surgem, assim, novas imagens infantis, que fazem com que a idéia de uma infância calma, tranqüila e livre dos problemas do mundo adulto seja substituída pela imagem da cyber-infância, pela infância conectada e habitante dos novos ambientes pós-modernos (DORNELLES, 2005).

Os/as infantis dos filmes mostram essa profunda articulação entre infância e velocidade. Eles/as podem ser aproximados daquela parcela da infância que tem sido nomeada como inquieta ou hiperativa. Nesse sentido, pode-se afirmar que os filmes operam com um "modo de endereçamento" (ELLSWORHT, 2001) que procura capturar adultos/as e infantis que vivem toda essa energia ou a valorizam. Afinal, se vivemos em um tempo no qual a velocidade passa a ser cada vez mais essencial em grande parte das tarefas executadas, é importante disponibilizar essa subjetividade para o público que assiste aos filmes.

Entretanto, não é suficiente narrar os/as infantis associando-os/as à velocidade. É preciso também garantir um fim útil para essa característica. A velocidade e a energia apresentadas como marca fundamental da infância pós-moderna precisam ser canalizadas para o "bem", pois se isso não acontecer, esses/as infantis podem tornar-se monstros. A monstruosidade infantil constitui-se, então, na segunda narrativa sobre a infância presente nos filmes aqui analisados, já que, quando os/as infantis escapam dos padrões de comportamento esperados, eles/as são categorizados como monstros.

A ambigüidade entre energia e monstruosidade está expressa em *Monstros S.A.* Nesse filme, os/as infantis são, ao mesmo tempo, a energia que mantém a cidade dos

monstros funcionando e a coisa mais tóxica que existe no mundo. Na trama, um simples toque infantil pode matar um monstro. Para evitar que isso ocorra, as crianças humanas, embora necessárias para a manutenção da cidade, devem ser mantidas à distância, em seu próprio mundo. Embora os monstros precisem assustar os/as infantis para conseguir seus gritos, são os/as infantis que assustam os monstros pela sua toxidade. Nesse filme, ocorre uma inversão na qual os/as infantis passam a ser as figuras monstruosas. Pode-se dizer que essa enunciação representa bem o paradoxo com que os/as infantis têm sido narrados no mundo ocidental. Por um lado, eles/as são a esperança da manutenção do futuro. Por outro, eles/as podem ser um grande perigo, podem ser identificados/as como monstros (CORAZZA, 2004).

Entretanto, o monstro não é apenas medo e terror. Os monstros são figuras culturais de difícil categorização, já que incorporam "medo, desejo, ansiedade e fantasia" (COHEN, 2000, p. 27). Eles resistem a qualquer "classificação construída com base em uma hierarquia ou em uma oposição meramente binária, exigindo, em vez disso, um 'sistema' que permita a polifonia, a reação mista [...] e a resistência à integração" (COHEN, 2000, p. 31). Encarnam o pânico, o terror, aquilo que deve ser evitado e também a possibilidade da diferença, a fantasia. Nesse sentido, os monstros servem, a princípio, para marcar aquilo que não deve ser feito. Eles mostram tudo aquilo que não está de acordo com as regras daquela cultura que exerce mais poder.

Por isso, a análise dos comportamentos monstruosos permite mostrar aquilo que está em desacordo com os padrões daquela cultura. É possível perceber que, nos filmes, a infância considerada monstruosa corresponde à infância desordeira, aos/às infantis que não seguem as ordens, que não estão sob o controle adulto. No filme *Monstros S.A,* por exemplo, os/as infantis só passam a ser perigosas/os quando invadem Monstrópolis ou quando, por deixarem de temer os monstros (o que seria sua posição esperada), tocam-nos. Esses comportamentos considerados monstruosos marcam o que pode ser vivido no limite da normalidade. Situam-se "como uma advertência contra a exploração" (COHEN, 2000, p. 41) do incerto território de vivências diferenciadas para a infância. Por meio do comportamento monstruoso de alguns e algumas infantis, apresenta-se um comportamento que não deve ser seguido, que é considerado abjeto. Por oposição, fixa-se também uma norma, já que ao se falar o que não deve ser feito, afirma-se também um modelo de referência, aquele que deve ser seguido pelos/as infantis a fim de se permanecer no limite da normalidade.

Porém, como já dito, "todo monstro constitui [...] uma narrativa dupla" (COHEN, 2000, p. 42), pois "o monstro também atrai. As mesmas criaturas que aterrorizam e interditam podem evocar fortes fantasias escapistas" (p. 48). Por serem figuras híbridas, os monstros marcam tanto os desejos, os anseios e os sonhos, como as regras que fixam a normalidade. Nesse sentido, ao mesmo tempo em que marcam as fronteiras da normalidade, que fixam posições normais para os sujeitos infantis, os monstros podem seduzir por apresentar uma vivência diferenciada da infância, por funcionar como uma "atraente fuga temporária da imposição" (COHEN, 2000, p. 48), posto que a normalidade pressupõe uma submissão às regras colocadas pelos/as adultos/as, enquanto a transgressão representa, em certa medida, uma possibilidade de escape. Para evitar que esse escape ocorra, os filmes convocam duas instituições para governar a conduta infantil e evitar que aqueles comportamentos monstruosos proliferem. Trata-se da família e da escola que aparecem nos filmes como duas infâncias fundamentais para o controle dos/as infantis, como demonstro a seguir.

Escola e família: o governo de infantis e adultos/as

A construção da infância na modernidade esteve articulada à criação de instituições específicas para educar os/as infantis. As escolas e a família moderna são duas das instâncias apontadas como fundamentais na produção da infância. A articulação entre essas duas instituições e a infância é tão forte que, quando pensamos nos/as infantis, duas equivalências são, de modo geral, evocadas: infantis e família; infantis e escola (CORAZZA, 2002). Nesse sentido, para compreender as subjetividades infantis demandadas nos filmes analisados, torna-se importante analisar que instâncias são utilizadas para educá-los/as.

No que se refere à escola, é importante destacar que ela está presente em dois dos quatro filmes analisados. Em *Os Incríveis* e *Procurando Nemo*, Flecha e Nemo são apresentados pela primeira vez em situações que se referem à escola. Ao escolherem apresentar dois de seus principais personagens em cenas que envolvem a escola, esses filmes remetem à importância que essa instituição tem na vida contemporânea dos/as infantis. A força da escola é tão grande que chegamos ao século XXI enxergando infância e escola como duas instâncias tão interligadas que não podemos imaginar uma criança que não passe obrigatoriamente pela escola.

Embora a escola esteja cada vez mais presente na vida infantil, é inegável que há vários modelos de instituições escolares na nossa sociedade. Nos filmes aqui analisados, não é diferente. *Os Incríveis* e *Procurando Nemo* apresentam dois modelos quase opostos de escola. No primeiro filme, a instituição escolar tem vários elementos daquilo que nomeamos como "escola tradicional": o professor que passa matérias no quadro, enquanto os/as alunos/as ficam assentados/as em carteiras enfileiradas, a repressão a estudantes que se comportam fora dos padrões estabelecidos, a convocação da família à escola para comunicar problemas dos/as alunos/as, a vigilância do/a professor (MIZUKAMI, 1986). Esse modelo de escola, que se constitui a partir do século XVI e que se torna hegemônico no final do século XIX tinha como objetivo "assenhorear-se do corpo infantil e torná-lo tanto um objeto de poder quanto do saber" (BUJES, 2002, p. 16). Como instituição disciplinar, a escola (ao lado dos hospícios, das prisões, do exército) fabrica "corpos submissos e exercitados, corpos dóceis" (FOUCAULT, 1999, p. 119). Essa instituição deve operar mudanças nos indivíduos que chegavam até ela de modo a torná-los sujeitos disciplinados. Por meio de diferentes estratégias de poder, os/as infantis que chegavam às instituições escolares deveriam ser controlados/as e disciplinados/as.

Esse modelo de escola disciplinar, porém, é criticado em *Os Incríveis*. Essa escola estruturada de modo tradicional, cujo objetivo principal é disciplinar por meio do controle e da sanção, parece ineficiente para educar os/as infantis contemporâneos, que têm como características principais a agilidade e a velocidade. Eles/as escapam, mesmo quando se tenta articular instrumentos pós-modernos como câmeras de segurança. Para educar essa infância também não é mais eficiente um professor que grite, que imponha sua autoridade, que tente manter a ordem por meio da coerção. Um docente que se comporta dessa forma é tratado no filme como ridículo. Afinal, toda sua histeria não adianta nada. O professor Braga apresentado em *Os Incríveis* pode gritar, tentar filmar a bagunça feita pelo aluno, chamar seus pais para a escola, mas não consegue atingir aquele infantil que escapa aos controles disciplinares. Toda histeria docente parece ineficaz para controlar os/as infantis. Embora a histeria normalmente seja associada às professoras, cabe ressaltar que em *Os Incríveis* é um homem que tem comportamentos histéricos. Talvez se esteja divulgando aqui a idéia de que a histeria e a irritação, mais do que algo relacionado ao gênero, estaria associada ao exercício do magistério. Essa característica, contudo, precisa ser banida, já que ela não é mais eficiente para controlar os/as infantis pós-modernos.

Considerando que, ao longo da história, construiu-se a idéia de que os/as professores/as, para educar e conduzir a infância, precisam ser disciplinadores/as e disciplinados/as, um/a professor/a que se descontrola, como faz Braga, não serve para ser um condutor de condutas. É preciso, então, apresentar outra subjetividade docente como modelo a ser seguido para controlar os/as infantis pós-modernos/as. Tio Raia, o professor de *Procurando Nemo*, aparece como um contraponto a esse docente histérico e descontrolado apresentado em *Os Incríveis*. Ele canta, brinca com as crianças, convida-as a subir em suas costas para juntos explorarem o mar. Diferentemente de Braga, que tem uma relação ruim com o aluno Flecha, Raia procura se aproximar dos/as estudantes. O professor também se destaca pela alegria com que conduz a aula. Sempre cantando, apresenta os conhecimentos de forma alegre e jovial. Outro elemento que chama a atenção na figura de Tio Raia é a proximidade do professor com os/as alunos/as, que se expressa tanto no carinho com que o professor brinca com as crianças, como no conhecimento que ele tem sobre os/as discentes. Esse carinho pode ser evidenciado pelo fato de os/as alunos/as chamarem o mestre de "Tio", ou seja, ele é alguém tão próximo que pode ser nomeado como um familiar.

A demanda por um/a docente que esteja próximo de seus/suas alunos/as e que conduza as práticas escolares com alegria está presente em vários artefatos culturais contemporâneos. É possível percebê-las em filmes hollywoodianos, nos quais uma das principais características da figura docente refere-se ao envolvimento com os/as alunos/as e ao bom humor (DALTON, 1996). Ela também está presente na mídia educativa brasileira, que constrói subjetividades docentes "afetuosas, carinhosas, amorosas e alegres" (PARAÍSO, 2001, p. 151) e em livros infanto-juvenis nos quais a professora (antes representada como histérica e verborrágica) passa a ser representada como "democrática, flexível e com senso de humor" (SILVEIRA, 1997, p. 156).

Além de estar presente nesses artefatos, um/a docente afetuoso/a é demandado também em discursos educacionais como o escolanovista que valoriza uma escola mais prazerosa, na qual "a seriedade do professor é substituída pela afetividade, pela brincadeira constante considerada facilitadora da aprendizagem" (GOUVEA, 2004, p. 151). Essa demanda está presente também no discurso do construtivismo pedagógico, que aponta a necessidade da proximidade professor/a para que ele possa conhecer seus/suas alunos/as e melhor controlá-los/as.

Na escola de *Procurando Nemo* é possível perceber vários elementos de uma escola construtivista. Os/as alunos/as são considerado/as "exploradores". Eles/as não

estão passivos/as no processo educativo. Pelo contrário, precisam explorar o seu meio a partir do conhecimento científico. Na prática pedagógica construtivista, a aprendizagem é concebida como "uma produção ativa (e não passiva) de significados em relação aos conhecimentos sociais e à própria bagagem do aprendiz" (HERNANDEZ, 2000, p. 178). Nessa perspectiva, que parece coadunar com aquela desenvolvida no filme aqui analisado, a subjetividade discente não mais pode ser moldada com base nos padrões de ensino "tradicionais". Para essa infância produzida como agitada, elétrica e veloz, é importante garantir momentos de autonomia e liberdade dentro do espaço escolar, momentos em que se possa, por exemplo, explorar o ambiente e conhecê-lo ativamente.

Para esse processo de exploração do saber, é importante toda uma reconstrução do espaço escolar. Nada das carteiras enfileiradas e do professor ao quadro explicando a matéria, como acontecia em *Os Incríveis*. Aqui a "sala de aula" deixa de ser uma sala e passa a ser todo o Oceano. O professor libera as crianças para que, em pequenos grupos, explorem o ambiente. Mais uma vez, percebemos a proximidade com o discurso construtivista, que fala da importância da "criação de um novo espaço escolar, menos limitado e mais dinâmico, para permitir tantas aventuras e diversões" (ROCHA, 2000, p. 138). Esse espaço mais aberto é pensado como capaz de produzir a liberdade e a autonomia infantis. No entanto, pode-se dizer que um espaço mais aberto não significa falta de controle. Pelo contrário, ele indica um controle por outros meios. Rose (2001) mostra a importância de analisar como as técnicas oriundas da psicologia têm sido incorporadas na organização espacial da arquitetura contemporânea e das instituições disciplinares, produzindo novas configurações nos mecanismos de controle e governo. Parece que a escola de *Procurando Nemo* se organiza mantendo alguns princípios das pedagogias disciplinares e incluindo saberes *psi*. Nesse sentido, ainda que se utilize o espaço mais amplo, a escola continua tendo a função de controle da conduta infantil. Porém, para conseguir controlar esses/as infantis, a escola não pode simplesmente vigiá-los/as constantemente e puni-los/as. Ela precisa capturá-los/as por meio de outras estratégias. Entre essas estratégias, parece que a diversão, a exploração ativa do ambiente e a "liberdade" aparecem como fundamentais.

Pode-se dizer, em síntese, que a escola considerada como ideal pelo discurso dos filmes aqui analisados não é a escola nomeada pela teorização educacional como tradicional. Embora alguns elementos da instituição escolar moderna estejam presentes no modelo de escola divulgado, outros elementos são incorporados para que a instituição escolar na condição pós-moderna em que nos encontramos seja capaz de

controlar os/as infantis. Assim, o/a aluno/a produzido/a por essa escola não deve ser passivo/a, mas precisa procurar ativamente os saberes. A subjetividade do/da professor/a também não mais é moldada em termos de repressão da infância, mas em termos de parceria, afeto e proximidade. Dessa forma, os filmes indicam que, para controlar os/as infantis contemporâneos, é necessária a criação de outras estratégias. Essas estratégias são utilizadas também para o controle dos/as infantis nas famílias.

É importante destacar que, nos filmes analisados, não há somente "a representação da família típica constituída de um pai e uma mãe e, usualmente, dois filhos, um menino e uma menina" (LOURO, 1997, p. 71). Embora essa seja a representação presente em *Os Incríveis*, há também uma família formada somente por um pai e um filho (*Procurando Nemo*) ou por uma mãe e dois filhos (*Toy Story)*. Há, ainda, dois amigos que cuidam de uma menina que acidentalmente vai parar em seu lar (*Monstros S.A.*). Nos filmes, não há uma única referência ao que seja família, como durante muito tempo esteve presente em diferentes livros didáticos brasileiros (LOURO, 1997) ou ainda como é apresentado em artefatos culturais diversos (KINCHELOE, 1997). Parece que nesses filmes, diferentemente do que acontece em outros discursos correntes na sociedade, considera-se "a ampla diversidade de arranjos familiares e sociais" (LOURO, 1997, p. 71) existente. Talvez com o objetivo de atingir um público mais amplo, os filmes apresentam múltiplas entradas para que as diferentes famílias se identifiquem com eles.

Nesses diferentes modelos, o elemento que parece aglutinar as diferentes famílias desses filmes é o cuidado com os/as infantis. Os/as familiares são os/as responsáveis pelo cuidado infantil, pela manutenção da sua vida e, sobretudo, por garantir sua educação e seu controle. Há um entendimento nos filmes de que a família é a instituição responsável pela educação infantil. É ela que deve ser chamada caso os/as filhos/as desobedeçam às regras. Entretanto, não é em qualquer modelo de família que essa educação pode ser dar da melhor maneira. A família capaz de controlar os/as infantis e de conduzi-los não é aquela que briga, bate ou castiga intensamente seus/suas filhos/as. Esses comportamentos até podem ser utilizados em alguns momentos, mas eles não são a prática comum na instituição familiar apresentada. O que se vê é um controle pautado no amor pelos/as infantis e na explicação do porquê de certos comportamentos não serem considerados adequados. Isso é mais importante do que, por exemplo, uma configuração familiar composta por pai, mãe, filhos/as. Além disso, comportamentos desestimuladores ou que não considerem a capacidade infantil são

mostrados como inadequados no controle da infância, já que os/as infantis de hoje "conhecem coisas que antes só eram possíveis a adultos" (DORNELLES, 2005, p. 87).

Dessa forma, em vez de entrar em conflito com os saberes infantis, os/as adultos/as, para serem capazes de conduzi-los/as, precisam ajudá-los/as a usar suas potencialidades na prática do bem. Isso fica evidente em *Os Incríveis*. Nele, Flecha é, no início do filme, impedido por sua mãe de mostrar seus poderes. Esse impedimento faz com que o menino seja constantemente apresentado como infeliz e entediado. Entretanto, quando, ao longo do filme, Flecha é estimulado a utilizar seus poderes para salvar a si e à sua família, o garoto aprende a se controlar melhor. Ensina-se que a família, em vez de proibir e de não estimular o desenvolvimento do filho, deve incitá-lo para que ele utilize seus poderes na prática do bem. Essa prática faz com que o filho, ao final do filme, afirme que "ama essa família". Mais uma vez parece haver aqui uma idéia oriunda das ciências *psi,* as quais afirmam que os/as infantis precisam de muito estímulo dos familiares (UBERTI, 2002). Essa fala está presente explicitamente nesse mesmo filme, quando uma personagem afirma que vai colocar Mozart para tocar enquanto um bebê dorme "porque os psicólogos dizem que Mozart aguça a inteligência dos bebês". Percebe-se aqui a influência das teorias *psi* e a necessidade do estímulo constante aos/às infantis.

Se nos perguntarmos, inspirados/as Foucault (1972), quem pode falar sobre os/as infantis nos filmes aqui analisados, perceberemos que "os ditos" considerados como verdadeiros relacionam-se aos saberes científicos e, sobretudo, psicológicos. Embora sejam vários os/as enunciadores/as, os ditos sobre a infância não se alteram muito. Os/as infantis são significados como estando em um processo importante de desenvolvimento, processo esse que precisa ser conduzido pelos/as adultos/as dentro de alguns parâmetros preestabelecidos. Se não houver uma boa condução da infância nesse momento, eles/as podem se tornar perigosos vilões ou vilãs. Para evitar que isso ocorra, as instituições que comumente estiveram vinculadas ao controle infantil – a família e a escola – precisam se reestruturar de acordo com padrões psi, já que a infância pós-moderna não mais se deixa guiar pelas técnicas da "pedagogia do terror" (STEINBERG, 1997). Não é mais suficiente assustar e ameaçar os/as infantis. Agora é preciso estimulá-las/os a se desenvolverem da forma correta. É necessário amá-los/as e explicar-lhes por que determinados comportamentos não devem ser tomados. Eles/as devem desenvolver sua autonomia, para agir cada vez mais conforme os preceitos estabelecidos pelos/as adultos/as. Entretanto, os padrões de comportamento estabelecidos para os/as infantis

nos filmes analisados variam conforme o gênero. Embora todos/as precisem se autogovernar há diferenças entre o que se espera de meninos e meninas nos filmes. A diferenciação por gênero é o que analiso a seguir.

Infantilização das mulheres e a infância feminina

O discurso sobre a infantilidade no Ocidente não incluiu apenas as crianças. Embora ele tenha incidido de forma mais direta sobre os seres humanos em seus anos iniciais de existência, outros indivíduos também foram, ao longo do tempo, considerados infantis. Essas outras figuras, nomeadas por Corazza (2004, p. 322) como a "Companhia das Crianças", são "as mulheres dependentes, as/os negras/os [...], as/os loucas/os, as/os doentes, as/os regressivos, as/os prisioneiros, as/os pobres, os/as revolucionários/as, os/as irreverentes, as/os que brincam, todas estas espécies de infantes-infames". Analiso, aqui, como as mulheres são articuladas aos/às infantis nos filmes analisados e como isso atua na produção de subjetividades generificadas.

A aproximação das mulheres com os infantis fica evidente em *Procurando Nemo*, por meio da personagem Dory. Em vários momentos da trama, ela, embora seja uma peixe adulta, aparece ao lado dos personagens infantis, brincando com eles, divertindo-se, se comportando como uma igual. A brincadeira é apresentada aqui como uma linguagem que une infantis e mulheres. Como aponta Corazza (2002) desde muito cedo na história da infantilidade o vínculo entre crianças e brinquedos foi forjado. Parece que, nos filmes, a associação entre infantis e brinquedos não se limita aos indivíduos em seus primeiros anos de vida. Ela se estende ao grupo feminino. As mulheres, por serem infantis, teriam gostos semelhantes aqueles dos indivíduos nos primeiros estágios da vida. Eles/as constituiriam uma equivalência: mulheres=crianças (CORAZZA, 2002, p. 63). Essa igualdade justifica uma semelhança no modo como mulheres e infantis vão sendo tratados. Ambos precisam ser cuidados e guiados por um adulto do sexo masculino.

No caso de Dory, a justificativa para o cuidado que se exerce sobre ela refere-se ao fato de que a peixe sofre de perda de memória recente, o que faz com que ela se esqueça de informações que lhe foram dadas a alguns segundos atrás. Essa característica coloca em risco a vida da personagem e de Marlín, o peixe com quem ela viaja pelo Oceano em busca de Nemo e que é responsável por salvar a ambos dos perigos em que são colocados pela falta de memória de Dory. Essa perda de memória pode ser

interpretada como um tipo de irracionalidade. Ao longo da história, as mulheres – assim como os/as infantis – foram identificadas como o "Outro da Razão: elas contêm o irracional" (WALKERDINE, 1995, p. 213). Mulheres e infantis foram "constituídos por estratégias que subordinaram a sua identidade e que a distribuíram junto a outras individualidades, também nascidas débeis, secundárias, insignificantes, anormais" (CORAZZA, 2002, p. 197). Em *Procurando Nemo*, as figuras femininas, além de serem identificadas com os/as infantis são também aproximadas dos loucos. Em certo momento, Dory afirma saber falar baleies (língua das baleias). Marlín, porém, afirma: "Não, você não fala Baleiês. Você é louca!". Percebe-se aqui a dualidade segundo a qual a racionalidade feminina é significada ao longo da história. Critica-se a mulher por ela ser irracional (afirmando-se, por exemplo, que mulheres são loucas). Entretanto, se as mulheres apresentam características de inteligência (como no caso de Dory, que fala Baleiês e sabe ler) elas continuam sendo nomeadas como loucas, uma vez que a racionalidade feminina constitui-se em um risco para o modelo racional masculino.

Se as mulheres são infantilizadas, há também uma construção generificada dos/as personagens infantis nos filmes aqui analisados. De modo geral, desde muito cedo, os meninos são, nos filmes analisados, vinculados ao mundo da atividade e da ação, enquanto as meninas são relegadas à invisibilidade e ao mundo do doméstico. Os irmãos Violeta e Flecha, por exemplo, são apresentados com características opostas: enquanto a menina pode ficar invisível, o garoto é super veloz. A invisibilidade de Violeta pode ser considerada como uma marca importante da subjetividade feminina construída por esses filmes. Eles parecem estar repetindo a idéia segundo a qual "a atuação das mulheres deveria se dar sempre 'nos bastidores'" (FELIPE, 2000, p. 120). A estratégia aqui utilizada para construir uma subjetividade feminina infantil discreta é a valorização de características que historicamente foram atribuídas às mulheres.

Entretanto, um filme, como um artefato direcionado para o grande público, precisa ter múltiplas entradas, ou seja, precisa direcionar-se para públicos diversos. Dessa forma, é possível perceber que em *Os Incríveis* há outra possibilidade de vivência para a infância feminina. Isso fica evidente no segundo poder de Violeta: a capacidade de lançar campos de força em torno de si mesma. Embora a princípio sua capacidade de criar esses campos seja pequena, gradativamente ela vai aumentando, a ponto de, ao final do filme, ser capaz de proteger toda a sua família de uma explosão. A força do campo magnético aumenta na mesma medida em que aumenta a confiança da garota.

Esse aumento da auto-confiança pode ser exemplificado pela mudança estética que se opera na menina. A princípio, Violeta esconde o rosto com seus cabelos. No meio do filme, porém, quando precisa enfrentar os vilões, ela tira o cabelo do rosto, revelando em sua aparência a decisão de se expor e enfrentar os perigos. Essa mudança no comportamento da garota reflete em toda a sua vida, mesmo quando esta assume sua identidade secreta. Assim, já em uma das cenas finais do filme, vemos Violeta conversando com um garoto de quem se escondera no início da história. Ele é quem aparece tímido, desconcertado de tal forma que sua voz chega a "afinar". Parece que, aqui, o sentido produzido é bem diferente daquele produzido inicialmente: Violeta aparece como segura, dona da situação e também revelando certa independência. Porém, essa atitude só é possível após um período de mudança e crescimento. O filme parece indicar que a posição inicial e natural de qualquer mulher é a da invisibilidade e do silêncio, enquanto a postura masculina é desde sempre a atividade. Apesar disso, há que se destacar uma possível fissura nos discursos produzidos sobre as mulheres: ainda que os filmes reafirmem a timidez e a insegurança como características femininas, eles afirmam uma possibilidade de se operar exercícios sobre si mesma a fim de se construir de outra forma.

Considerações finais

O currículo aqui analisado ensina para os/as espectadores/as formas de ser infantil consideradas corretas. Em síntese, pode-se dizer que o "conteúdo" que esse currículo procura "transmitir" é o de uma infância que deve estar submetida aos padrões adultocêntricos. Assim, esse currículo utiliza diversas metodologias para ensinar como essa infância deve se comportar. Por um lado, esse currículo exalta as características infantis de velocidade e energia, procurando seduzir aqueles/as que o vivenciam para melhor controlá-los/as. Por outro, esse mesmo currículo utiliza a metodologia do medo e do policiamento de fronteiras por meio da monstruosidade para garantir que os/as infantis permaneçam no limite daquilo que se considera a norma, qual seja, a obediência aos ditames adultos. Por meio desse processo, esse currículo constrói subjetividades infantis governadas pelos/as adultos/as.

O currículo midiático também convoca outras instituições para atuar no governo das condutas infantis. Assim, a família e a escola aparecem como instâncias para ensinar como os/as infantis devem se comportar. Não se trata, contudo, de qualquer

família e de qualquer escola. O currículo analisado também ensina como aqueles/as que lidam com os/as infantis devem agir para conseguir os melhores efeitos. Ensina-se que a escola e a família devem se organizar segundo padrões *psi* para melhor conduzir os/as infantis.

Metodologias generificadas também são utilizadas para ensinar como a infância deve se comportar. Se o currículo escolar é uma narrativa generificada (SILVA, 2001), o currículo midiático não é diferente. Padrões considerados culturalmente corretos sobre o que cada gênero deve fazer também são apresentados nos filmes. Assim, ensina-se não somente como os/as infantis devem estar subordinados/as aos/às adultos/as, mas também como as mulheres devem estar submetidas aos homens.

Entretanto, apesar de todas as metodologias utilizadas, nenhum currículo consegue garantir plenamente que o sujeito que se objetiva formar seja, de fato, construído. Apesar de toda "vontade de sujeito" dos currículos (escolares ou midiáticos) sempre há escapes, construções novas, resistências. Os/as infantis estão sempre mostrando outras possibilidades de vivência da infância e construindo outros significados e modos de ser infantil na contemporaneidade. Conhecer esses modos é importante para o campo educacional. Talvez, se conhecermos essas outras possibilidades de vivência da infância, poderemos pensar em outras formas de subjetividade que não tenham como objetivo controlar ou governar a alteridade infantil, mas que tornem possível a construção de novas formas de existência, de dobras diferenciadas em relação às normas instituídas. Criar essas novas subjetividades talvez seja a chave para dar voz na educação aos/às infantis que têm sido excluídos do processo educacional pelos poderes instituídos. Talvez esse seja um caminho para a construção da liberdade, entendida não como ausência de poder, mas como a tentativa de construção de novos poderes, novas subjetividades e novas possibilidades de existência.

Referências

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

KINCHELOE, Joe. McDonald's, poder e criança: Ronald McDonald faz tudo por você. In: SILVA, Luiz Heron et alli. *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Secretaria Municipal de Educação, 1997.

LOURO, Guacira. *Gênero, sexualidade e educação.* Petrópolis: Vozes, 1997.

MIZUKAMI, Maira. *Ensino*: as abordagens do Processo. São Paulo: EPU, 1986.

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

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

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

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

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

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

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

UBERTI, Luciana. *Diário de um bebê:* governo da subjetividade infantil. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

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