UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE ANTROPOLOGIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ANTROPOLOGIA SOCIAL

MICHELE ESCOURA BUENO

Girando entre *Princesas*: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.

(Versão corrigida)

SÃO PAULO

2012

MICHELE ESCOURA BUENO

Girando entre *Princesas*: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social do Departamento de Antropologia da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para a obtenção do título de Mestre em Antropologia Social. **Esta é uma versão corrigida, o exemplar original encontra-se disponível no CAPH da FFLCH.**

De acordo:

_____

Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida
(Orientadora)

(Versão corrigida)

SÃO PAULO

2012

Catalogação na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

E74g

Escoura, Michele
Girando entre Princesas: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças / Michele Escoura ; orientadora Heloisa Buarque de Almeida. - São Paulo, 2012.
163 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Antropologia. Área de concentração: Antropologia Social.

1. Antropologia. 2. Gênero. 3. Crianças. 4. Princesas. 5. Michele Escoura Bueno. I. Almeida, Heloisa Buarque de , orient. II. Título.

MICHELE ESCOURA BUENO

Girando entre *Princesas*: performances e contornos de gênero em uma etnografia com crianças.

(Versão corrigida)

Banca examinadora

_____

Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida – FFLCH/USP

_____

Profa. Dra. Maria Filomena Gregori – IFCH/UNICAMP

_____

Prof. Dr. Julio Assis Simões – FFLCH/USP

à Cicera Escoura, pela vida

e à Marina Ravazzi, pela coragem de viver.

Agradecimentos

Agradeço, em primeiro lugar, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, a FAPESP, que desde a Iniciação Científica apoiou esta pesquisa e garantiu sua realização.

Agradeço ao Daniel e à Marina pela preciosa ajuda em estabelecer os primeiros contatos com as escolas nas quais mantive o trabalho de campo. Do mesmo modo, agradeço às diretoras, coordenadoras, professoras, funcionárias e funcionários das três escolas aqui destacadas por me receberem em suas instituições e pela confiança em mim depositada.

Muito especialmente, agradeço às crianças pela interlocução, pelas brincadeiras, pelos desenhos, pela companhia, pelas flores, pela disponibilidade, pelos sorrisos e pelos lanches compartilhados. Às crianças devo cada linha aqui escrita e serei sempre grata pela ajuda e o interesse delas em construir comigo este “trabalho de escola”.

Agradeço às professoras e professores pelas contribuições em minha formação e neste trabalho. Agradeço à Lúcia Morales, Lídia Possas, Andreas Hofbauer e Sérgio Domingues da UNESP de Marília que tanto contribuíram durante minha graduação e, no mestrado, agradeço ao Julio Simões e à Regina Facchini pela ajuda e pelos apontamentos precisos durante o exame de qualificação, à Bibia Gregori pela disposição em participar da banca de defesa e, muito especialmente, à Heloisa Buarque de Almeida que em todos esses anos tem orientado muito mais do que apenas este trabalho.

Às amigas e amigos dos grupos de pesquisas e discussões de gênero que estão já há tanto tempo compartilhando questões, leituras e inquietações. Ao Gustavo Saggese, Bruno Barbosa e Marisol Marini pela parceria no Núcleo de Pesquisas sobre os Marcadores Sociais da Diferença, o NUMAS; às companheiras de orientação Renata Mourão, Ane Talita e Marcella Betti; ao querido José Miguel Olivar e Isadora França do Pagu; ao Bruno Puccinelli da UNIFESP; e, ainda, agradeço à Anna Paula Vencato pela enorme generosidade.

Agradeço aos corações da Rua General Jardim, 660, queridas e queridos da Ação Educativa que tão bem me receberam e me proveram a lucidez necessária para os meses finais de escrita e insegurança. Agradeço,

principalmente, à “Família 61”: Agnes, Dylan, Bianca, Luis, Roberto, Bruna, Marcel, Claudia, Paulinho, Lena, Leila, Tata, Marilse e Renatinho por tornarem minhas semanas tão mais entusiasmadas.

Agradeço àquelas e aqueles que de lugares às vezes tão distantes se aproximaram e tomaram partes de mim, preencheram espaços que ultrapassaram as barreiras da academia e cujas presenças em mim serviu de fonte de inspiração para a vida. Agradeço principalmente à Angela Alves, Sandra, Carol Parreiras e Rodrigo Bulamah por deixarem Campinas com uma cara de lar; ao Robin Rodriguez e à Bia D’Antona por me fazerem acreditar que companheirismo pode existir ainda que um país ou uma floresta tropical nos separe; e ao Lucas Petroni pela singeleza, tal qual aquela que encontramos nos sorrisos poéticos da Billie Holiday.

Às queridas e aos queridos do PPGAS, em especial a turma de 2010 com a qual tive o prazer de compartilhar as mesmas salas, as mesmas aulas, quartos de hotéis, os mesmos prazos esgotados e a criação do cantinho da Antropologia na Bio naquelas saudosas quintas-feiras de disciplinas obrigatórias. Agradeço à Marina Barbosa, Léo Bertolossi, Rapha Sabaini, Natacha Leal, Íris Araújo, Jacqueline Teixeira, Juliana Blasi, Ana Flávia Bádue e à caçula Mayã Martins. Meus agradecimentos mais carinhosos à Milena Estorniolo e Diana Mateus pelo pouso semanal na capital; à Julia Goyatá e Nati Fazzioni pelos melhores puxões de orelha e pelos mais generosos conselhos; à Ana Fiori pelos tantos socorros de leituras e traduções, mas também pela companhia para comentar as novelas; ao Bernardo Machado e à Denise Pimenta pela força vital, pelo achar de almas, pelo compartilhar de lágrimas e pelos mais carinhosos abraços; ao Carlos Aquino por aceitar ser meu irmão em uma noite quente da Amazônia e por nunca mais ter abandonado este projeto de fraternidade; e ao José Agnello pela brecha de vida encontrada, mas pela desencontrada também.

Agradeço muito ao Felipe Bier pela intensa companhia, por ter me aberto não só as portas da casa, mas também seu dia-a-dia comigo, obrigada pela serenidade, pela perspicácia, pelas músicas e por cada café tomado sob o amanhecer da metrópole. Agradeço à minha família, a cada integrante da denominação Escoura e Bueno, bem como agregadas e agregados, pela ansiedade em ver este trabalho pronto e por toda paciência nesses anos em

que as festas de finais de ano coincidiram sempre com as leituras e escritas de finais de semestres letivos.

Ao meu pai Waldir por apoiar meus planos mesmo parecendo tão obscuro esse universo todo de tanto estudo e à Melissa, minha irmã, que suportou todas as crises de mau-humor e desespero quando os prazos se esgotavam e que dividiu mais uma vez o quarto com uma irmã cheia de livros empoeirados. Agradeço à minha mãe, Cicera, por tudo aquilo que não se precisa nominar para saber que é preciso agradecer: para ela, todo o meu amor.

Por fim, agradeço ao Kulando pela coragem de vida com elas e eles encontrada. Ao despretensioso momento no qual nos reunimos e decidimos não mais nos separar. Ao Julian, Rodrigo, Chico, Luana, Lélia, Du, Thabada, Serginho e Bóris minha gratidão descompensada, meu amor incondicional e minha lealdade neurótica. Obrigada pelas risadas, pela empatia, pela segurança, pelas conversas na madrugada, pelas mais longas chamadas do *Skype*, pelas receitas experimentadas, pelas mesas redondas a cada encontro, pelos montinhos, pelo abraço no vale de Marília e por estarem ao meu lado na dor de perdermos nossa estrela Marina. “O coração bate forte?” me perguntava ela em seu último *e-mail* e mal sabendo que sim, que com ela aprendemos que sempre devemos ter coragem para o coração bater forte e que não podemos tolerar nenhuma economia para o “eu te amo”. “Amiguis”, obrigada por estarem comigo nesta empreitada que é viver e, principalmente, por transformarem meu “eu” em “nós”.

Laerte Coutinho, 21/03/2009.

Resumo

“Olha tia, eu rodo que nem a Princesa” era o que dizia uma menininha anos atrás enquanto girava sobre seu próprio eixo até que sua saia atingisse o ar. *Cinderela* era a referência por ela destacada para construir uma corporalidade dita de “princesa” e daquela cena surgiu o desenho desta pesquisa. Há mais de meio século Cinderela vem encantando gerações de crianças e, hoje, ao lado também de Branca de Neve, Aurora, Bela, Ariel, Jasmin, Mulan e Tiana formam famoso time *Princesas Disney*. Inspirando produtos mundialmente consumidos, as *Princesas* entram no cotidiano infantil e se tornam presentes entre os referenciais para a construção da feminilidade entre as crianças. Buscando entender a forma pela qual as *Princesas* são lidas e significadas entre as crianças, durante um ano convivi com crianças de três escolas no interior do estado de São Paulo. A partir de uma etnografia comparativa, entre crianças de diferentes camadas econômicas, busquei as nuances entre as narrativas das personagens Disney e as possibilidades de leituras oferecidas por sua audiência. Iniciando pela divisão proposta pela Disney entre princesas “clássicas” e “rebeldes”, selecionamos *Cinderela* e *Mulan* como representantes destes dois perfis de princesas e levantamos uma análise em dois níveis: primeiro o nível textual e, em seguida, o da recepção. A centralidade do sucesso conjugal e do amor romântico na qual as narrativas se assentam para a constituição comum de uma “princesa” ecoou também nas leituras produzidas pelas crianças. Entretanto, para além do encontro com um príncipe encantado, as crianças, durante a recepção, apontavam para um outro e mais importante critério para a constituição de uma princesa: o estético. Mais do que um príncipe ao seu lado, para as crianças, a princesa precisava era de um belo vestido, uma coroa e de muita elegância. Assim, se podemos dizer que as *Princesas* são uma importante fonte para o repertório de gênero entre as crianças, é justamente pela associação entre beleza e glamour que elas se constituem enquanto ícones da feminilidade. Contudo, a interação das crianças com as famosas personagens da mídia não se limitava à posição enquanto audiência. De espectadoras a consumidoras, as crianças levavam ao cotidiano escolar uma imensa variedade de objetos estampados com as personagens conhecidas da TV e do cinema, faziam deles instrumentos para demarcação de suas identificações e colocavam as personagens em ação também no parquinho. Entre mochilas, etiquetas, ovos de páscoa, gira-giras, gangorras e tanques de areias, as personagens midiáticas eram inseridas no dia-a-dia das turmas e ao mesmo tempo em que evidenciavam as fronteiras entre as meninas e meninos, fornecia também brechas para construções e ressignificações dos contornos entre masculinidade e feminilidade, evidenciando, neste texto, a dimensão do gênero que, afinal, se aprende também brincando.

Palavras-chave: Antropologia. Gênero. Crianças. Princesas.

Abstract

“Look, I can spin like the Princess” said the little girl, years before, when she spun around her own axis until her long skirt floated in the air. *Cinderella* was the reference used by her to build a “princess like” corporeity, and from that scene this research was born. For more than half a century Cinderella has been enchanting generations of children and, today, along with Snow White, Aurora, Bella, Ariel, Jasmin, Mulan and Tiana, they form the famous *Disney’s Princesses* team. Inspiring worldwide-consumed products, the *Princesses* enter children’s everyday life and become present as a referential for a femininity construction among children. Seeking to understand the way by which the *Princesses* are read and meaning among them, for a year I have lived with children from three different schools in the state of São Paulo. Using the comparative ethnography as method, I sought to capture the nuances between the different Disney character’s narratives and the diverse possibility of interpretation by children of different social backgrounds. Starting by the division proposed by Disney between the “classic” princesses and the “rebel”, we have chosen *Cinderella* and *Mulan* as representatives of two profiles of princesses and undertook an analysis in two levels: first, a textual one, and, later, one concerning its reception. The central role of marital success and romantic love in which the narratives are based on for the construction of a “princess type” has found its echo also on the interpretation carried out by the children. However, beyond the encounter with an enchanted prince, they pointed to another and more important aspect to the construction of a princess: the aesthetics. More than a prince by their side, the princess needed a pretty dress, a crown and lots of charm. Therefore, if we can say that the *Princesses* are an important source for a gender repertoire among children, it is precisely by the nexus between beauty and glamour that they stand as icons of femininity. However, the interaction of children with the famous characters of the media was not limited to the position while audience. From spectators to consumers, the children carried to the daily school a huge variety of objects stamped with the characters familiar from TV and cinema, made them instruments to demarcate their identifications and put the characters in action also in the playground. Among backpacks, stickers, Easter eggs, merry-go-round, seesaws and sandbox, the media characters were inserted into the day-to-day of classes and at the same time evidencing the boundaries between girls and boys, also provided openings for construction of outlines and resignifications between masculinity and femininity, showing, in this text, the extent of the genre which is learned also playing.

Keywords: Anthropology. Gender. Children. Princesses.

Sumário

Introdução ***11***

Capítulo 1

A construção de um caminho. ***16***

Lá em Marília ***21***

Aqui em Jundiaí, na particular. ***28***

Aqui em Jundiaí, na pública. ***36***

Capítulo 2

De Borralheira à Guerreira: contornos de feminilidades entre as Princesas Disney ... ***43***

Princesas e a negociação de feminilidades ***47***

Princesas, performances e tecnologias de gênero ***57***

Capítulo 3

Do lado da audiência ***62***

Calçando o Sapatinho de Cristal com Cinderela. ***64***

Indo à guerra com Mulan ***87***

Capítulo 4

Entre coisas e corpos ***109***

Conclusão ***147***

Bibliografia. ***156***

Introdução

Pode ser que a convivência com uma mãe pedagoga que tenha me trazido o encantamento com o universo da pré-escola. Suas histórias de crianças espertas, curiosas, carinhosas e por vezes até tristonhas fizeram sempre parte da minha própria história e passaram a compor o meu leque de interesses. Quando já nas Ciências Sociais me encontrei com esse campo genericamente chamado "estudos de gênero" e saía das discussões dos grupos de pesquisas maravilhada com a ideia de que, afinal, as desigualdades entre os homens e as mulheres provinham de um esforço social, constituído e reproduzido por mecanismos culturais de diferenciação, veio logo a pergunta: mas como, então, aprendemos essa diferença?

Da pergunta surgiram meus primeiros investimentos de pesquisa e, em busca por entender como o gênero era ensinado e aprendido entre as crianças, não demorou muito para que eu entrasse pela primeira vez em uma escola de Educação Infantil. O primeiro contato com o campo logo me fez perceber que, apesar de tão pequenas, aos cinco anos as crianças já sabiam muito bem o que era ser uma menina ou um menino e que as diferenciações de gênero não estavam apenas já apreendidas, como, inclusive, eram pelas crianças articuladas, cobradas e vigiadas no cotidiano escolar.

Entretanto, a presença marcada de uma personagem que fora tão comum na minha infância e permanecia entre aquelas crianças mesmo duas décadas depois de que eu deixara de ser criança virou um motivo de inquietação: por que Cinderela, a personagem do filme Disney produzido nos anos de 1950, continuava ali tão presente nas vidas e imaginário das crianças pequenas? O que fazia de Cinderela uma personagem tão interessante a ponto de sua imagem transcorrer gerações e, ainda, que modelo de feminilidade Cinderela poderia estar incentivando entre as crianças e qual era o papel da mídia na aprendizagem do gênero?

Da inquietação surgiu o primeiro contorno desta pesquisa. A ideia delineada na Iniciação Científica, durante minha graduação na UNESP de Marília, era compor uma investigação sobre o porquê de *Cinderela*, um filme com mais de 60 anos, continuar sendo tão familiar às crianças pequenas e como a personagem servia de referencial para a construção de feminilidades.

Fui parar em uma escola de Educação Infantil em Marília, no interior do estado de São Paulo e tive que lidar com a tarefa nem tão simples de reaprender a me sujar nos tanques de areia, conhecer também os *Power Rangers* e incentivar crianças de cinco anos a falarem mais sobre seus próprios desenhos. Lá percebi que Cinderela se constituía como uma figura presente no cotidiano e conhecida justamente porque, como ela, outras personagens familiares do cinema de Hollywood estampavam a mais variada quantidade de objetos sob a forma de *Princesas Disney*.

No mestrado a proposta se ampliou. Percebendo que muitas das crianças conheciam primeiro as personagens Disney pelos produtos por elas consumidos para depois se interessarem pelos filmes das quais eram originárias, a dinâmica que fazia das crianças consumidoras a espectadoras e sendo espectadoras reforçavam o consumo se tornou um outro grande foco investigativo. Para tanto, a busca em entender como Cinderela representava um importante referencial aos contornos de gênero se estendeu para as *Princesas* e, com a marca, para a comparação entre crianças com diferentes níveis de acesso ao mercado de consumo.

A forma como contornos de feminilidade são construídos, aprendidos, ensinados e deslocados foi a questão que guiou esta pesquisa. As crianças surgiram como interlocutoras ainda pouco privilegiadas dentro dos estudos de gênero, em especial na antropologia, e, por isso, o movimento aqui proposto foi o de aproximação aos referenciais tão comuns entre aqueles/as de pouca idade para se apontar o que é compreendido como “o feminino”.

Dessa aproximação *Cinderela* e as *Princesas* despontaram como protagonistas dentro de um terreno predominantemente cor-de-rosa, no qual a expressão do gênero feminino é socialmente legitimada e compartilhada. Assim, tomando esses referenciais como ponto de partida, buscamos entender quais os tipos de relações podiam dentre essas personagens da mídia e as crianças surgir e, ainda, quais marcações de gênero eram operadas no cotidiano da pré-escola.

Se, por um lado, a predominância da marca *Princesas* parecia conter uma importante causa para a manutenção da popularidade de personagens midiáticas e, por outro lado, crianças de diferentes classes sociais tinham acesso desigual ao consumo dos produtos dessa marca, foi então nessa

relação que estruturamos nosso campo empírico. Quatro meses de trabalho de campo em uma escola da rede pública e outros quatro meses em uma escola da rede privada de Educação Infantil foi o ponto de partida para essa etnografia que, aqui, soma-se ainda com mais os outros quatro meses em que a pesquisa dava seus primeiros passos em Marília, na Iniciação Científica.

Neste texto apresento crianças, cenas, histórias e falas produzidas em três contextos diferentes de interação, os quais serão detidamente apresentados logo ao primeiro capítulo[1]. Para tentar garantir o mínimo de anonimato das pessoas e instituições aqui envolvidas, a escola municipal de Marília onde a pesquisa se iniciou será referida apenas como "EMEI" e, mantendo a ordem temporal de trabalho de campo em Jundiaí (SP), a instituição privada se torna a partir daqui a "escola particular" e a municipal é denominada como "EMEB".

Ao lado da inspiração etnográfica, em que o cotidiano das crianças foi tomado enquanto matéria prima para nossa análise, os filmes das *Princesas* que, afinal, motivaram em um primeiro momento minhas idas ao campo, foram também trazidos para a roda de conversa. Assim, nas três escolas um período do trabalho de campo foi reservado para a exibição e a discussão de dois filmes das *Princesas*: Cinderela (1950, Dir. Clyde Geronimi, Hamilton Luske e Wilfred Jackson) e Mulan (1998, Dir. Tony Brancroff e Barry Cook), a primeira considerada "clássica" e a outra "rebelde" segundo as classificações da Disney e princesas que além de protagonistas de filmes homônimos, se tornaram aqui protagonistas também de conversas e desenhos produzidos pelas crianças.

Durante esses doze meses de trabalho de campo que são trazidos em pinceladas por este texto, fui rodeada por brincadeiras, pinturas, músicas, contos encantados e carinhos. O cotidiano na pré-escola, apesar de por vezes se tornar um tanto repetitivo pelas constantes atividades de alfabetização, é fundamentalmente colorido e divertido. Por isso, além de uma constante preocupação em uma escrita coerente e interessante do ponto de vista

[1] Nesta dissertação apresento análises de dados referentes tanto à pesquisa realizada durante o Mestrado quanto durante a Iniciação Científica. A iniciação científica foi realizada durante o curso de graduação em Ciências Sociais na UNESP de Marília no ano de 2009, contou com apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, foi orientada pela Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida e culminou no Trabalho de Conclusão de Curso intitulado "'Cinderela é de menina!':mídia, consumo, técnicas e performances corporais na construção do gênero na infância".

intelectual, dediquei-me à tarefa nem sempre fácil de construção de um texto acima de tudo também colorido e divertido, no qual as minhas sensações em campo pudessem, de algum modo, estar expressas nas linhas que se seguem.

Do mesmo modo, minha preocupação com a forma na qual as ideias seriam aqui expressas me leva a mesclar as formas pronominais durante o texto. Por vez o “eu” e o “nós” se misturam e alternam para que, propositadamente, todos os “outros” que tantas vezes me acompanharam nesta investigação possam ser também contemplados. Se em momentos textuais o “eu” assume a responsabilidade autoral deste trabalho, por vezes é somente pelo “nós” que as outras vozes podem ecoar por detrás dos caracteres impressos: crianças, autoras, autores e colegas de trabalho estão sempre subsidiando as ideias que aqui aparentam tão individuais e, por isso, muitos dos “nós” se fazem necessários.

A abertura dessa dissertação se dá, no primeiro capítulo, com uma apresentação etnográfica. Nele retomo as questões que delinearam a escolha do campo de pesquisa com crianças, aponto as principais inspirações metodológicas deste trabalho e introduzo, ainda, as três escolas que serviram de palco para esta etnografia. Neste primeiro capítulo, busco mapear o contexto geral da pesquisa e situar o cotidiano das crianças com quem convivi pelos doze meses de trabalho de campo.

Em seguida, o capítulo dois é fruto da proposta inicial de entender as negociações de sentidos na esfera textual das *Princesas* Disney. Nele, a articulação entre “Princesas Clássicas” e “Princesas Rebeldes” é tomada como ponto de partida para a análise das duas narrativas neste trabalho destacadas: *Cinderela* e *Mulan*. As produções cinematográficas de 1950 e 1998, respectivamente, servem de subsídio para levantarmos as hipóteses sobre quais os referenciais de feminilidades estariam dispostos a partir de suas personagens e protagonistas. Se, por um lado, uma diferença mínima é suposta pela própria dicotomização entre “clássica” e “rebelde” operada pela Disney, por outro lado, as continuidades requeridas para que ambas estejam, contudo, sob a mesma rubrica de “Princesas” são também buscadas. Neste sentido, a potencialidade de sucesso do amor conjugal emerge como um eixo destacável para entendermos o campo no qual a forma de feminilidade mais geralmente entendida como “princesa” está inserida.

No terceiro capítulo os contornos das *Princesas* são buscados entre as turmas de crianças. Levado para o nível da audiência, o texto se recheia de falas e desenhos produzidos a partir dos filmes *Cinderela* e *Mulan*. O movimento do capítulo se faz pela busca dos referenciais de feminilidades que são pelas crianças destacados a partir das personagens Disney e, principalmente, procurando entender como os significados trazidos pelos filmes são lidos, apropriados e modificados pelas crianças. Se pelas narrativas dos filmes a potencialidade do amor conjugal poderia ser destacada como um eixo central em que a noção de princesa está assentada, pelas leituras das crianças outro ponto é destacado e, ao lado dos referenciais românticos e relacionais, o referencial estético ganha notoriedade.

Já no quarto e último capítulo os doze meses de trabalho de campo são trazidos em cenas do cotidiano das crianças que nos ajudam a pensar a relação entre elas e os produtos da mídia. O consumo dos objetos e as brincadeiras inspiradas nas personagens do cinema e da TV se apresentam enquanto fontes referenciais a partir das quais o gênero é colocado em prática.

Por meio de objetos e performances as crianças vão comunicando e experimentando as possibilidades de ser a partir de uma matriz de gênero. Novamente as *Princesas* entram em cena e, a partir do consumo e das brincadeiras, se juntam às outras personagens trazidas pelas crianças no cotidiano escolar para evidenciarem o quanto podem servir de fontes para um gênero que se aprende brincando.

Capítulo 1
A construção de um caminho.

Em 2005 Clarice Cohn publicava o livro que seria um dos marcos para o reconhecimento da área de estudos com crianças enquanto um campo legítimo nas Ciências Sociais brasileiras. O livro, intitulado "Antropologia da criança" compunha uma coleção didática que tinha por objetivo fornecer os "primeiros passos" para as Ciências Sociais e ganhava notoriedade no campo editorial das Ciências Humanas. Naquele mesmo ano de 2005, eu era uma aluna ingressante do curso de Ciências Sociais no interior do estado de São Paulo que encontrava o livro de Cohn em uma dessas prateleiras de Sociologia em uma livraria de *Shopping Center*.

Fosse pela curiosidade inicial devotada para todo o campo das Ciências Sociais, ou fosse pela aparente praticidade didática da publicação, o livro logo ganhou minha atenção e naquele mesmo ano as questões gerais desta pesquisa começavam a se delinear. Tempos depois, já no grupo de estudos "Cultura e gênero" coordenado pela professora Lídia Possas na UNESP de Marília, meu interesse pelas pesquisas com crianças somou-se ao interesse pela intensa produção acadêmica dos estudos de gênero e, desde então, entender as relações entre feminilidades e masculinidades entre crianças tornou-se meu mote investigativo.

Enquanto, por um lado, os estudos de gênero se apresentavam como um campo interdisciplinar bastante consolidado, por outro lado, a "antropologia da criança", tal como Clarice Cohn concebia, se mostrava imersa em meio ao processo de reconhecimento teórico e metodológico nas Ciências Sociais.

Apesar de Philippe Ariés (1981) destacar que uma noção específica de criança é construída a partir o século XVI tendo como base a noção de um "sentimento da infância" requerida para a solidificação também da noção de "família nuclear", no Brasil é recente o reconhecimento da criança[2] enquanto,

[2] Segundo os termos do Estatuto da Criança e do Adolescente, a categoria criança é definida como uma categoria de idade, na qual se incluem indivíduos de 0 a 12 anos. A classificação dos indivíduos baseada em uma noção de "ciclo de vida" e dividida por categorias etárias rígidas é discutida e problematizada mais detidamente por DESTRO DE OLIVEIRA, G. e PRADO, T., 2010. (DESTRO DE OLIVEIRA, Glaucia S. ; CASTRO, T. P. . Por uma Antropologia do curso da vida. In: 27 Reunião Brasileira de antropologia, 2010, Belém (PA). site do evento, 2010.)

de fato, um indivíduo de direito: apenas com a promulgação do Estatuto da Criança e do Adolescente em 1990 foi estabelecido o reconhecimento da "criança" como sujeito de direitos.

Como argumenta Cohn, tão recente quanto o reconhecimento jurídico, é também recente o reconhecimento das crianças enquanto sujeitos de ação social. Na antropologia, o interesse pelo cotidiano de crianças e pela construção de categorias sociais sobre elas referidas datam ao menos das pesquisas de Margaret Mead (1932) em Samoa e na Papua Nova Guiné nas décadas de 1920 e 30. O interesse de Mead em comparar categorias etárias entre populações distintas à estadunidense e relativizar as noções de infância e adolescência forneceram, ao mesmo tempo, uma centelha metodológica para pesquisas com crianças.

Tendo estas pesquisas como uma fonte de inspiração, a "Antropologia da Criança" de Clarice Cohn busca se firmar como um campo específico de pesquisas que, articulando questões fundamentais da disciplina antropológica, tal como a construção da noção de pessoa em contextos culturais distintos, traz a criança como objeto de análise.

O que é ser criança, como elas vivem, pensam e são pensadas em um contexto social específico são questões centrais para Cohn que, ainda que buscando desvencilhar-se de uma cisão entre um universo adulto e um universo infantil, alça as diferentes e possíveis significações de "infância" como foco de análise. Em suas pesquisas, as crianças são assumidas como interlocutoras no processo criativo de cultura e conhecimento. Cohn empenha-se em demonstrar as crianças não apenas como reprodutoras dos sistemas simbólicos nos quais estão inseridas, mas, principalmente, como produtoras de relações e significados culturais.

Entender a infância ou o que é ser criança não são questões levadas a cabo nesta pesquisa. Não assumimos um compromisso com as questões teóricas levantadas pela "antropologia da criança" e tampouco buscamos destacar elementos que dêem às crianças um estatuto diferenciado diante de outros atores sociais. Como destacado por Christina Toren (2010), partimos do pressuposto de que as crianças estão, como qualquer pessoa, envolvidas em um universo simbólico, no qual e a partir do qual aprendem, criam e recriam sentidos e relações.

Deste modo, não defendemos a ideia de que haveria algo de específico como uma cultura ou culturas particulares às crianças, mas, ao contrário, entendemos que, como qualquer outro sujeito social, as crianças participam do empenho geral e cotidiano de produzir e reproduzir os significados culturais compartilhados por uma sociedade. Assim, o intento aqui assumido é investigar os modos como significados sociais relativos às distinções de gênero são criados e operacionalizados, e não como as categorias "infância" ou "criança" são socialmente construídas. É a partir da perspectiva de diferentes crianças de diferentes classes sociais que buscamos entender como referenciais de feminilidades e masculinidades entram em suas vidas e como elas, a partir deles e com eles, estabelecem suas relações cotidianas.

Não tomamos as crianças como *objetos* de nossa análise, mas elas são interlocutoras da investigação aqui proposta. Nesse sentido, a forma como este trabalho se edificou deve muito mais a trabalhos etnográficos *com* crianças que, assim como o de Maria Filomena Gregori (2000), buscam responder questões sociais mais gerais a partir das relações estabelecidas *com* e *entre* crianças. Por este motivo mesmo, se faz tão presente nesta pesquisa as relações construídas entre as crianças nos contextos de socialização, não apenas no cotidiano escolar da sala de aula mas também, e principalmente, no espaço dos parques e nos momentos de brincadeiras.

Contudo, apesar de nos restringirmos a uma pesquisa *com* crianças e não incluirmos uma análise *sobre* crianças, as pistas metodológicas fornecidas por Cohn[3] deram o pontapé inicial de todo o trabalho que se segue. Partimos da ideia de que as crianças também são produtoras de cultura e, portanto, interlocutoras legítimas no processo de construção do conhecimento (COHN, 2005).

A voz privilegiada nesta pesquisa foi a voz das crianças e, assim como destaca Zeila Demartini (2002), seus relatos são analiticamente validados como seria com qualquer outra interlocução antropológica. Ainda que não compartilhemos a sugestão de que métodos e técnicas específicas necessitem ser inventadas para pesquisas com crianças, entendemos que assim como em qualquer trabalho de campo as melhores estratégias para a aproximação com

[3] É preciso ainda ressaltar que o trabalho de Cohn busca congregar as duas modalidades de pesquisa (*com* e *sobre*) crianças, não se restringindo a uma delas.

nosso campo empírico e para a construção de um material de pesquisa são aquelas nas quais as atividades cotidianas das/os nossas/os interlocutoras/es sejam privilegiadas.

Deste modo, além da observação participante, das conversas informais e dos relatos das crianças, os desenhos (tão comuns na pré-escola) foram utilizados na composição do material de análise. O uso de desenhos em pesquisas com crianças não é em si uma novidade metodológica. Margaret Mead (1932) em seu trabalho com crianças na Nova Guiné já fazia dos desenhos uns dos principais instrumentos de pesquisa em 1928.

Dentre as pesquisas recentes, Flávia Pires (2007) fez dos desenhos um importante instrumento para complementar a observação participante e, assim, tanto desenhos livres como desenhos produzidos a partir de temas por ela sugeridos entraram na composição da análise. Entretanto, como destaca a autora, a formação antropológica não nos fornece métodos para analisar os traços desenhados, como talvez aconteceria entre as análises mais psicológicas. Por isso, mais importante que a produção de desenhos é a produção de falas a partir deles, as quais, essas sim, podem ser por cientistas sociais tomadas como objetos de análise.

Márcia Gobbi (1997; 2002) também faz apropriações de desenhos em suas pesquisas com crianças "bem pequenas"[4] e, assim como Pires, destaca os desenhos comentados como um objeto de análise. Para Gobbi, a conjugação entre desenho e oralidade pode ser tratada como um documento de pesquisa que muito tem a dizer sobre um contexto histórico e social, ou, em outras palavras, que os desenhos comentados são, afinal, textos que podem ser lidos, olhados e sentidos.

Seguindo essas pistas metodológicas, delimitamos então o trabalho de campo com crianças de diferentes instituições de ensino. Como o currículo nacional de educação confere um apreço aos conteúdos escolares a partir do Ensino Fundamental, supomos que com crianças menores haveria mais espaço para a observação em momentos fora das aulas e, assim, concentramos nossos esforços de pesquisa em três diferentes Escolas de Educação Infantil.

[4] O termo "crianças bem pequenas" por ela utilizado se refere às crianças de 0 a 6 anos de idade, expressão que corresponde também ao recorte de crianças ainda não alfabetizadas.

Mantendo um planejamento iniciado em 2009, ainda durante a Iniciação Científica, estive por quatro meses em cada uma das três escolas, convivendo em uma média de três dias por semana com uma turma de crianças do grupo de cinco anos, o último grupo etário de cada instituição. Durante cada período de pesquisa mantive a observação participante como principal metodologia de investigação, procurando construir e manter uma relação de proximidade com as crianças e me inserindo no cotidiano delas.

A cada dia de trabalho de campo eu chegava às escolas no mesmo horário que as crianças. Encontrava com elas já nas filas e corredores que depois nos levariam às salas de aulas. Compartilhava a rotina escolar e, assim, dividia os mesmos espaços de circulação das turmas que acompanhei durante esse um ano: pátios, *halls*, salas, parques, refeitórios e brinquedotecas se tornaram ambientes familiares durante os meses que se passaram. Assisti às aulas, brinquei nos tanques de areia, comi bolos imaginários e comi as merendas de verdade também. Na rotina diária da Educação Infantil fui aos poucos me familiarizando e buscando as brechas nas quais encontrava a liberdade para conversar com as crianças sem atrapalhar as atividades propostas pelas professoras das turmas.

Somada à observação, realizei ainda um período de discussão sobre dois filmes[5] das *Princesas*, quando, depois de lhes assistirmos, as crianças criaram desenhos comentados sobre eles e compartilharam suas percepções sobre as histórias e as personagens *Disney*. Partindo da noção de que um texto midiático, como um filme, não é completamente fechado, ou seja, que pode estar sempre sujeito a diferentes leituras e interpretações (HALL, 2003), foi em busca dos significados produzidos pela audiência das *Princesas* que nos deslocamos e, assim, procuramos entender como se dava a relação entre os referenciais de gênero presentes em filmes como *Cinderela* e *Mulan* e as interpretações das crianças.

De uma Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) de Marília, onde a pesquisa se iniciou, a uma Escola Municipal e outra da rede privada de ensino de Jundiaí, onde a pesquisa tomou corpo de um mestrado, o material de

[5] Os filmes “Cinderela” de 1950 e “Mulan” de 1998 foram os filmes escolhidos para compor a análise da pesquisa. Trataremos deles mais a frente, quando discutiremos a relação das crianças com as *Princesas* Disney.

campo produzido nesses doze meses de pesquisa se divide entre relatos e descrições registradas em três cadernos de campo e em 179 desenhos produzidos e comentados pelas crianças.

Lá em Marília

Em 2009, a mais de 400km de distância de São Paulo, essa pesquisa começava. Era o meu último ano da graduação em Ciências Sociais e ao mesmo tempo minha iniciação no trabalho etnográfico. Embora eu tivesse em mãos um bom planejamento das etapas da pesquisa e levasse na minha bagagem teórica uma considerável proporção da discussão sobre etnografias com crianças, a dimensão do imponderável, tão discutida na antropologia, se mostrou logo na minha tentativa de entrada no campo.

Em Dezembro de 2008, antes do término do período letivo e a partir de uma colega graduanda em Pedagogia, consegui fazer um contato na EMEI em que esperava realizar a pesquisa. Naquele momento, fui atendida pela vice-diretora da Unidade Escolar que, sem demonstrar muito interesse, recomendou que eu voltasse somente em Março de 2009 depois do recesso, uma vez que assuntos assim, segundo ela, não poderiam ser resolvidos com tanta antecedência.

Seguindo sua orientação, já na primeira semana de Março do ano seguinte retornei a escola. Planejei me apresentar, apresentar a pesquisa e logo saber quando poderia iniciar o trabalho de campo, mas, para minha frustração, o planejamento não funcionou. Após me apresentar para Silvia[6], a coordenadora da escola, fui logo informada que não poderia iniciar a pesquisa naquele mês. Tendo sido naquela época aprovada a "lei do estágio"[7] em âmbito federal, as prefeituras estavam ainda adaptando-se às novas medidas e, por isso, Silvia seguia as orientações da Secretaria Municipal de Educação de Marília de aceitar o início das atividades de estágio na escola somente depois que tudo estivesse regulamentado e acertado.

De nada adiantava argumentar que eu não estava à procura de um estágio, ao contrário, que eu queria me vincular à escola enquanto uma

[6] Os nomes dos sujeitos da pesquisa foram trocados por pseudônimos escolhidos aleatoriamente.
[7] LEI Nº 11.788, DE 25 DE SETEMBRO DE 2008

pesquisadora e que, inclusive, me disponibilizava ao serviço voluntário ali dentro. “Só a partir de abril”, insistia Silvia. Não sei ao certo definir se este primeiro encontro com Silvia fora marcado por uma sensação de indisposição ou por um temor em desobedecer as resoluções hierarquicamente impostas sobre a escola. De todo modo, aliada a essas questões estava ainda minha fácil associação com a figura das estagiárias, tão comuns em uma cidade com dois cursos de graduação em Pedagogia, e, por isso, voltei naquele dia para casa com minhas expectativas de iniciar o trabalho de campo completamente frustradas.

Este episódio foi crucial para que eu pudesse compreender que fazer pesquisa em instituições exige um tipo de esforço diferente daquele em contextos mais informais. Baseada na divisão hierárquica, a instituição escolar responde a uma lógica de funcionamento burocrático na qual as decisões dificilmente são tomadas individualmente ou ao menos por pessoas que não estejam em posições de comando na hierarquia. Assim, não deveria ter sido uma surpresa que a autorização para minha permanência dentro da escola tivesse alguns entraves.

Valendo-me então dos mesmos mecanismos do funcionamento institucional, procurei pela via burocrática conseguir a autorização para realizar a pesquisa. Com a orientação e ajuda de um amigo que participava do grupo “Cultura e Gênero” da UNESP e era também funcionário da prefeitura de Marília, consegui uma autorização da Secretaria Municipal de Educação para realizar a pesquisa, que, ao mesmo tempo, me excluía dos trâmites da “lei do estágio” e dava à coordenadora da EMEI a segurança institucional para me aceitar.

Com a autorização em mãos e novo encontro marcado, parti novamente para a escola à procura de Silvia. Desta vez nada mais lembrava a conversa manca que tinha ali se estabelecido semanas antes. Silvia queria ouvir sobre a pesquisa, já tinha recebido uma notificação sobre a autorização da Secretaria e, muito mais tranquila, estabelecia comigo as manhãs que eu poderia acompanhar a turma do grupo de cinco anos. Dois dias depois, era dia, enfim, de trabalho.

A apreensão por não saber como eu seria recebida, foi logo dissipada com a reação da diretora, da vice-diretora e da coordenadora. Muito receptivas,

todas queriam saber sobre a pesquisa, qual o curso eu fazia e de onde eu vinha, queriam se certificar de que eu era uma “boa menina” e não representaria um empecilho nem um perigo para a administração e para as crianças da escola. Não pareciam incomodadas com a minha presença e minha disposição em “ajudar” se tornou um grande atrativo, principalmente em tempos de falta de estagiárias.

O meu posicionamento como pesquisadora-ajudante logo se tornou um importante instrumento de troca, fazendo-me ser acolhida nos espaços da escola por meio da ideia de que eu estava lá para “ajudar”: eu poderia pesquisar, desde que, em troca, “desse uma mãozinha”. Assim, era como se esse sistema de trocas recíprocas me permitisse a criação de alianças dentro da escola e laços de confiança com as educadoras, caso bastante notável em relação à Joana, a professora da turma.

No momento em que fomos apresentadas, no primeiro dia do trabalho de campo, Joana, diferentemente das outras educadoras da escola, demonstrou pouca satisfação em me ver. Andando em direção ao pátio enquanto eu explicava os objetivos da pesquisa, a professora não dava sinais de estar interessada no que eu tinha para dizer. Insegura com a situação, continuei falando sobre o projeto, sobre a *Cinderela* e sobre o quanto eu estava interessada em observar as crianças. Foi então que, parada diante das crianças no pátio, ela finalmente retrucou: “mas você não vai mudar a minha aula, né?”.

Nesse instante percebi o teor daquele aparente impasse. O receio de Joana era que eu, assim como faziam algumas das estagiárias, interviesse em suas aulas e no trato cotidiano com as crianças. Uma vez mais o meu lugar em campo se deslocava para a figura da estagiária e uma vez mais, também, eu tinha que concentrar meus esforços para desfazer a ambiguidade. Em todos os primeiros encontros com as professoras das turmas das outras escolas dediquei-me em explicitar que o foco da pesquisa estava na relação com as crianças, delas entre si, delas comigo e delas com as *Princesas* e que, por isso, questões sobre metodologias de ensino ou sobre desempenho pedagógico fugiam ao escopo desta investigação.

Entrar em uma escola desarmada de qualquer crítica prévia sobre o ensino formal ou sobre as teorias que o sustentam mostrou ser um

posicionamento imprescindível para minha aceitação e as generosas relações estabelecidas com as educadoras. Estando, afinal, em uma instituição cuja organização está baseada no poder e responsabilização das pessoas adultas sobre as crianças, qualquer indisposição com as educadoras poderia colocar em risco minhas tentativas de aproximação com as crianças. Deste modo, finalmente, deixar claro que o principal objetivo da minha presença naquele ambiente era poder me relacionar com as crianças e observar também como elas relacionavam-se entre si tornou-se uma ação fundamental em campo.

Ressalva feita, Joana mudava até o tom de voz em nossa conversa. Acrescentada ainda minha disponibilidade para a ajuda no cotidiano da escola, a professora transformou sua postura comigo e, logo em seguida, me apresentava como a “tia Michele” para a sua turma. Daquele momento em diante, era hora de conhecer as crianças do “pré”.

Entre o centro e a área universitária de Marília, a escola estava localizada em um bairro residencial que tinha como via de acesso uma das principais avenidas da cidade, onde clínicas médicas, bares e restaurantes, condomínios de prédios de alto padrão, academias, agências bancárias e um dos maiores clubes recreativos de Marília formavam a paisagem. Ao mesmo tempo, do lado oposto à grande avenida, a área em declive do bairro escondia uma grande quantidade de ruas residenciais de onde vinham as crianças da EMEI.

Casas pequenas, simples e feitas de madeiras compunham a área mais popular do bairro. De onde as crianças vinham os carros se tornavam poucos perto da quantidade de bicicletas e pedestres; os pontos comerciais se dividiam entre os sacolões de hortaliças, padarias e os botecos sempre muito frequentados; ao entardecer as ruas eram tomadas por vizinhas que se reuniam nas calçadas portando suas cadeiras de varanda e a noite eram os *trailers* de lanches feitos na chapa que se tornavam o ponto de encontro e sociabilidade.

Fosse por suas roupinhas surradas, desbotadas e aparentemente de segunda mão, ou fosse pelos chinelinhos de plástico e pelo material escolar modesto, a maioria das crianças da Tia Joana demonstrava vir de famílias com pouco poder aquisitivo e, consequentemente, de consumo. De filhas de manicures, filhos de operários da indústria alimentícia local ou netos de

catadores de materiais recicláveis, a turma da creche pouco acesso tinha aos produtos tão popularizados pela mídia, como discutiremos à frente.

Mas se um dado comum ali na EMEI era o baixo poder de consumo das crianças, por outro lado, as crianças da creche compunham um heterogêneo leque de cores e fisionomias. Com crianças e tonalidades de peles muito diferentes, a princípio não parecia que a cor pudesse sugerir delimitações de diferenças entre as crianças, ao contrário, essa não parecia ser uma questão para elas quando se reuniam todas para correr e brincar.

Depois de levadas até o portão da escola por familiares mais velhos, as crianças se dirigiam todas para o pátio central. Dentre aquelas ainda sonolentas com o horário matinal e aquelas que tratavam já de estabelecer os primeiros corredores de pega-pega do dia, as crianças se concentravam sob a grande cobertura da escola. Amontoadas em grupos referentes às turmas as quais pertenciam, as crianças esperavam suas professoras virem buscá-las. Na primeira vez em que eu as vi me assustei em perceber o quão "pequenininhas" eram as crianças da EMEI. Fiquei em um canto, tentando me esconder e, ao mesmo tempo, entender toda aquela agitação.

Sem saber muito bem para onde ir e o que fazer, fui para perto de Joana tentando memorizar os rostinhos que se aglomeravam ao seu redor. Minha presença, por essas alturas, já provocava a curiosidade das crianças fazendo surgir, por vezes ou outras, um "oi tia!" vindo do pátio. A presença da professora parecia indicar que era hora de parar de correr, pois bastou ela se aproximar para as crianças tomarem o seu rumo e organizarem-se em filas: uma "de menino" e outra "de menina". Ao lado, eu já podia reconhecer outras três professoras, vestidas com camisetas com o emblema da prefeitura, formando suas respectivas filas.

Depois de contarem de um a dez, orarem para o "Papai do céu" e rezarem o "Pai Nosso" em coro, as crianças seguiram a professora para a sala de aula. Apertada e pouco ventilada, a "salinha" é revezada por duas professoras durante o período da manhã: Joana fica com as crianças do *Infantil II*, de cinco anos, até a hora do lanche e Fátima com as crianças do *Infantil I*, de quatro anos, depois da refeição. No revezamento, enquanto as turmas não estavam na sala de estudo, estavam no parque: o ambiente preferido das crianças.

De modo geral, a rotina das crianças permanecia sempre a mesma: chegavam, organizavam filas, rezavam, faziam as atividades na “salinha”, lanchavam e brincavam. Por motivos externos, a rotina às vezes era alterada devido a datas comemorativas ou eventos especiais, quando as atividades das crianças eram modificadas para comportarem ensaios de dança, de recitação de poema ou de desfiles.

Muito rapidamente as crianças se aproximaram de mim. Apesar de me reconhecerem enquanto uma autoridade perto delas, não sei se devido a eu ser maior que elas, ou devido à posição de “tia” que Joana me instituía, ainda assim eu procurava não ser associada como uma “Tia” normal: eu brincava com elas, ficava sabendo das travessuras e não brigava, não dava bronca e não colocava de castigo como a “Tia Joana” fazia. Em poucos dias de trabalho de campo, comecei a receber flores colhidas no caminho à escola, abraços calorosos na sala de aula e “oi Tia” quando caminhava pela rua: era o que Flávia Pires (2007), em sua pesquisa com crianças em Catingueiras, na Paraíba, chamou de “relação de cumplicidade e confiança”.

Para a autora, uma das grandes dificuldades na realização da pesquisa antropológica com crianças reside na distância entre o estatuto da criança e o estatuto do adulto: uma cisão geracional que estabelece comportamentos esperados diferentes entre uma criança e um adulto. Enquanto, por exemplo, de uma criança espera-se que ela mantenha-se comportada e respeitosa frente à autoridade do adulto, de um adulto “espera-se que ele não deixe as crianças fazerem muita algazarra ou que, pelo menos, coloque ordem na bagunça quando for preciso.” (PIRES, 2007, p. 231). Assim, *ser adulta e pesquisar com criança*, de certo modo, foi assumir o desafio de cambalear entre esses dois estatutos, procurando, todavia, não acioná-los.

Quando a pesquisa, por sua vez, transcorre dentro de uma escola, a conquista da relação de cumplicidade e confiança entre uma pesquisadora adulta e as crianças é ainda mais difícil de ser alcançada, pois uma das particularidades do ambiente escolar é justamente a institucionalização da autoridade adulta. Alternativa aos possíveis impasses dessas relações adulto-criança, como destaca a autora, surge a “Tia” diferente. Em seus termos, “é imprescindível ressaltar que meu intento não era ‘tornar-me nativa’ mas, sim, ser assimilada pelas crianças como uma adulta diferente. Uma adulta que

interage com elas, seja brincando, seja conversando, seja discutindo.” (PIRES, 2007, p. 234). Ser a “Tia Michele” não era ser como as outras “tias”, era ser diferente, era assumir uma posição de quem estava ali para aprender com elas, e não ensiná-las.

Ainda que todos meus primeiros encontros tivessem sido marcados por explicações sobre meus objetivos de pesquisa e os meus meios de investigação, tanto em relação às educadoras como com as crianças no primeiro dia de aula, por raros momentos eu sentia que minha posição ali dentro da instituição era de pesquisadora. Por um lado, eu era reconhecida pelas crianças como uma “tia” meio diferente, que brincava com elas, que não brigava quando via alguma travessura e não cobrava atividades escolares. Por outro lado, entre as educadoras, a despeito de minhas intenções de pesquisa, eu era reconhecidamente a estagiária da escola. Fosse pela minha aparência, feminina e jovem relacionada ao trato com as crianças das estudantes de pedagogia, fosse pelo excesso de “ajuda” que a professora me solicitava, de organizações de pastas a colar diariamente as tarefas nos cadernos das crianças, ou fosse até por materiais de orientação pedagógica guardados para mim depois de reuniões de coordenação com bilhetes indicando “para a estagiária Michele”, minha posição como pesquisadora ficava sempre em segundo plano para elas.

Certa vez, quando acompanhava Joana na entrada para a “salinha” fui por ela informada, descontraidamente, que eu havia sido “emprestada” para Fátima, a professora da turma de quatro anos. Sem dar muitas explicações, me dizia apenas que a outra professora estava precisando de ajuda e que, por isso, ela tinha “aberto mão” de mim naquele dia. Confusa fui ao encontro de Fátima. A professora me recebeu feliz, com um sorriso de alívio no rosto e me agradecendo pela “ajuda”. Naquele dia, passei todo o período com as crianças de sua turma no parque, enquanto a professora, aproveitando a “ajuda da estagiária”, organizava os materiais de avaliação das crianças.

Aliás, neste processo de pesquisa/trabalho, no qual eram exigidas atividades extra-classe de mim, durante o horário de aula eu pouco ficava perto das crianças da turma da Tia Joana. Entretanto, essa mesma posição informal de estagiária me possibilitava, em contrapartida, ficar com as crianças durante

todo o tempo de parque enquanto eu ajudava a professora “olhando as crianças um pouquinho”.

Naqueles metros quadrados cheios de areia as crianças estavam longe das broncas adultas e soltas para organizarem-se segundo suas próprias regras. Com os pés cheios de areia e muita energia dispensada, as crianças faziam do parque mais um espaço em que o gênero era acionado. As divisões entre as “brincadeiras de meninas” e as “brincadeiras de meninos”, sempre mantidas com muito empenho das crianças, emergiu como uma importante dimensão para as diferenciações de gênero no cotidiano escolar e, por isso, somaram-se às questões principais desta pesquisa. Foi entre gira-giras, gangorras, tanques de areia e balanços aos pés das árvores que a pesquisa mostrou sua riqueza: era no parque, longe dos olhares e broncas das adultas educadoras, que a pesquisa revelou uma maior amplitude e muitas mais páginas de caderno de campo.

Aqui em Jundiaí, na particular.

A dificuldade burocrática para o início da pesquisa de campo em Marília foi o principal motivo para que o trabalho de campo desta pesquisa durante o mestrado ocorresse em Jundiaí, cidade a 50km de São Paulo. O receio de que novamente eu encontrasse complicações para a entrada em campo fez com que eu elegesse a minha cidade de residência como *lócus* das investigações. De família residente em Jundiaí há mais de uma década e filha de pedagoga da rede municipal de educação, eu buscava encontrar na cidade a segurança que minha rede de contatos podia me proporcionar para entrar em campo. E funcionou.

Foi a partir da indicação de uma amiga, jundiaiense e frequentadora dos mesmos ônibus fretados que me levavam semanalmente à USP, que consegui o acesso à segunda escola desta pesquisa. Autorizada pela diretora, tia de minha amiga, segui, na escola privada, a mesma estrutura já antes experimentada de três incursões semanais durante quatro meses de trabalho de campo com as crianças de cinco anos, a chamada turma do “pré”. Contudo, entrando em campo, as dinâmicas internas das turmas me levaram ainda a estendê-lo também para a turma vespertina do grupo de cinco anos, o que,

então, ocasionou uma rotatividade das incursões a campo entre os dois períodos de aulas.

As segundas, quintas e sextas-feiras meu destino era a escola. Localizada em uma área nobre da cidade de Jundiaí, em uma rua central de alto valor imobiliário, onde se localizam também faculdades, diversos restaurantes, casas noturnas, lojas de roupas, supermercados e, principalmente, muitos condomínios residenciais, a escola destaca-se por atender essencialmente crianças moradoras dessa mesma região central.

Todas as manhãs o mesmo burburinho se repetia. Dos carros parados nas calçadas da rua desciam as crianças. Outras tantas vinham de mãos dadas com mães, pais, avós e avôs. Uniformizadas de camisetas brancas e shorts, calças e agasalhos verdes, as crianças iam se apinhando no *hall* da escola. O *hall* era um dos poucos espaços da escola que podiam ser vistos da rua. Era o ambiente de "apresentação" da instituição, fosse porque era o primeiro a ser adentrado, como também por ser aquele que introduzia a "marca" da escola: a quantidade de objetos com o emblema da escola espalhados pelas salas da administração e da direção geral, ali localizadas, não deixava dúvidas de que mais do que uma instituição de ensino, a escola era também uma empresa, com um nome e uma imagem a zelar no mercado.

Por detrás da fachada também verde e das reluzentes portas de vidro as turmas do "infantil" se reuniam. Estrategicamente, elas não se encontravam com as crianças e adolescentes do Ensino Fundamental, nem tão mais velhas, mas notadamente muito maiores que elas, que com uma hora de antecedência, já haviam começado as atividades na escola. Depois de recepcionadas por uma funcionária da escola sempre com um grande sorriso e um "bom dia" seguido por seus primeiros nomes, as crianças eram levadas para a área da Educação Infantil por suas professoras.

Das mais variadas cores e modelos, as mochilas de rodinhas deslizavam pelas rampas, capotavam pelas escadas e se trombavam enquanto as crianças desciam até a última parte do terreno declive da escola. Lá embaixo, depois do primeiro prédio que abrigava a administração, a sala de informática e as salas de aulas do "fundamental", depois da lanchonete, da quadra e do parque, o prédio da Educação Infantil abria-se quase que como um universo paralelo e isolado dentro da escola, onde até mesmo as paredes parecem evocar a

proteção daquelas crianças, afastadas dos possíveis perigos da adolescência residente no prédio ao lado.

A primeira sala que se via no prédio do infantil era a da coordenadora pedagógica, aquela responsável por toda a orientação, acompanhamento e avaliação dos métodos de ensino, das atividades propostas e do desempenho das crianças. Em seguida um pátio era formado pelo entorno de cinco salas de aulas, uma sala de recreação e vídeo, um banheiro para as adultas e outros dois banheiros infantis, divididos entre "feminino" e "masculino" e encobertos por uma parede cuja base servia de bebedouro coletivo com várias torneiras. Apesar de ao centro deste pátio estar inscrita no chão uma grande e colorida amarelinha[8], pouquíssimas vezes presenciei as crianças dela se utilizarem em suas brincadeiras. Ao contrário, o pátio não era muito requisitado para as brincadeiras que, na maior parte das vezes, eram realizadas dentro das salas ou dentro das grades do parque.

Mas brincar também não era o foco principal da escola, ao menos não para o pré. Dentro da rotina escolar da turma, apenas meia hora, das quatro horas que as crianças ali permaneciam, era dedicada às brincadeiras. Não que não houvesse outros momentos de descontração entre as crianças, mas quando eles ocorriam era fora do período de aula, ou tinham algum intuito pedagógico, como nas brincadeiras orientadas pelas professoras de inglês e espanhol, ou em momentos que as crianças roubavam para si um tempinho entre uma e outra atividade e brincavam enquanto não chamavam a atenção da professora.

Apesar do termo "*Educação* Infantil" pressupor, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil[9], um período para o desenvolvimento lúdico das crianças, deixando para o *Ensino* Fundamental o papel alfabetizador e de propagador dos conteúdos curriculares, havia, ali, uma supervalorização do "ensino" e, com ele, um grande empenho de alfabetização despendido sobre as crianças. Não era de se espantar, já ao início do segundo

[8] Amarelinha é uma brincadeira muito conhecida das crianças que se baseia na habilidade da criança pular quadros marcados no chão (eles próprios chamados também de "amarelinha") com apenas um pé e, sem se desequilibrar ou apoiar-se com outro membro, resgatar algum objeto deixado em um desses quadros.
[9] Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Educinf/eduinfpolit2006.pdf

semestre do pré, crianças lendo e escrevendo – inclusive em letra cursiva, considerada ainda mais difícil – sem muitas dificuldades.

De modo geral, a escola exigia uma disciplina bastante rígida das crianças. Somente no momento da recreação que elas estavam livres para brincar e conversar o quanto e como quisessem. No mais, nem na hora do lanche elas ficavam "soltas". Diariamente cumpriam a mesma rotina disciplinar: depois que chegavam, retiravam da mochila a pasta com a tarefa de casa diária e a agenda, colocavam-nas sobre a mesa da professora, acomodavam a mochila em um canto da sala, pegavam o estojo do armário, aquelas que comprariam o lanche da cantina encomendavam e pagavam os pedidos, sentavam-se nos lugares pré-determinados pela professora e esperavam a/o ajudante do dia (determinada/o pela rotatividade da lista de nomes das crianças da turma, por ordem alfabética) entregar o livro didático para iniciar as atividades propostas pela professora.

Depois de certo período de atividades era hora do lanche: entusiasmadas, as crianças guardavam os livros e os estojos, resgatavam suas lancheiras do meio bagunçado de bolsas, estendiam toalhinhas sobre suas mesas de estudo e ajeitavam os lanches, os trazidos de casa e os encomendados na lanchonete da escola. Quando tudo parecia ajeitado, a professora, ou a auxiliar que normalmente a substituía no intervalo da hora do lanche, iniciava a música e a prece que autorizava o início da merenda: *"Bless you lord, bless you lord, our food, our food. Make me strong, make me good, amen*. Papai do céu, muito obrigado pelo lanchinho que vamos comer. Dê igual a quem não tem. Cada um com seu lanchinho, boquinha fechada e papel no lixo, amém". E assim como entoavam na música diária, cada um/a comia seu lanche, sem repartições ou trocas com as/os colegas e evitava conversas mais entusiasmadas, aquelas que poderiam abalar a reivindicação constante de silêncio vindo das adultas.

Terminado o lanche, a sujeira de comida retirada, a sala varrida e os dentes escovados, era então a aguardada hora da "*teacher*". De segunda a quinta-feira, sempre após o horário do lanche, as crianças tinham aulas de inglês, com professoras distintas: uma na turma da manhã e outra na turma da tarde. Às sextas-feiras, no entanto, o horário era preenchido pela aula de espanhol, a mais esperada pelas crianças. Com a proposta de oferecer um

nível intermediário em inglês e espanhol para suas/seus alunas/os até o fim do Ensino Fundamental[10], a escola mantinha um projeto de ensino diário das línguas estrangeiras.

Baseada sempre em jogos e acompanhadas por diversas músicas animadas, as aulas de inglês e espanhol eram as menos silenciosas. As crianças cantavam, dançavam e brincavam enquanto faziam as atividades orientadas pelas professoras. A diversão das aulas de línguas estrangeiras era então estendida, em seguida, à “hora do parque”, momento de recreação livre das crianças.

Era no parque que as crianças podiam brincar como quisessem, sem intervenção da professora. Estruturado sobre um terreno coberto de areia e fechado por uma grade de ferro em sua volta, o parque abrigava alguns brinquedos coloridos de plástico (escorregadores, casinhas e gangorras), balanços e dois suntuosos eucaliptos, que deixavam sempre uma agradável sombra para o momento de recreação das crianças. Contudo, em dias frios ou chuvosos o destino era a “salinha”, uma sala no prédio da Educação Infantil dedicada à recreação: cheia de brinquedos, almofadas e uma grande televisão de tela plana para assistir a filmes. A “salinha” não causava tanto entusiasmo quanto o parque entre as crianças, mas ainda assim, era muito esperada e reivindicada naqueles dias em que o parque não estava disponível.

Findada a meia hora de diversão, era tempo então de retornar à sala de aula e realizar a última atividade do dia antes de ir embora. Normalmente mais leve, com menos exigências pedagógicas das crianças, a atividade final era realizada num clima de maior descontração, sendo permitido, muitas das vezes, certo nível de conversa e andanças pela sala de aula. Ao final, apinhadas no canto da sala, as crianças se espremiam em busca de suas mochilas e lancheiras. Com livros e estojos guardados no armário da sala e agenda e pastas de tarefas em mãos, era hora de enfiar tudo como desse nas mochilas e partir para casa. Em duas filas, uma de meninas e outra de meninos, o trajeto de rampas e escadas era refeito até o *hall* de entrada da escola, onde as crianças eram devolvidas no portão às mães, pais, avôs e avós que, repetindo a cena da chegada, tomavam as calçadas da rua.

[10] Projeto afirmado aos pais durante a apresentação artística do final do ano letivo.

A maioria das crianças ali tinha um grande poder de consumo, quando comparadas às crianças de escolas municipais, por exemplo. Ou chegavam à escola de carro com familiares, ou vinham andando de algum lugar próximo da redondeza, ou seja, de um bairro com alto valor imobiliário da cidade. Certa vez, vi um bilhete com os valores de mensalidade para o próximo ano letivo, onde constava: Maternal, Jardim I e Jardim II por R$466,00 e Pré por R$550,00, valor este alto para um custo de vida interiorano, como da população de Jundiaí e, inclusive, maior que de alguns cursos de graduação universitária da mesma cidade[11].

As crianças também não recorriam a materiais escolares de baixo custo, como aqueles sem marcas e sem estampas de personagens, ao contrário, tudo ali era muito elaborado, colorido e conhecido, produtos trazendo diversas personagens famosas e queridas pelas crianças, o que os tornam também mais caros. Outro indício para o *status* econômico das crianças e de suas famílias era traduzido nas viagens que elas diziam ter feito.

Às vésperas da "reunião bimestral de pais e mães" a aula da turma do pré foi voltada à organização das pastas. A professora separava a atividades desenvolvidas naqueles meses e em seguida montava uma espécie de equipe de distribuição das atividades. Enquanto recebiam suas atividades, as crianças iam arquivando uma a uma em suas pastas. Foi então que ao receber sua atividade sobre a viagem que mais gostou, Renata mostrou-me seu desenho sobre a Itália e a Alemanha, países que visitou com seus pais. Ao mesmo tempo, Bianca comentava sobre Paris, na França, com sua amiga ao lado enquanto prendia o desenho na pasta. Outro exemplo, neste mesmo sentido, foi quando Gabriel, ao procurar palavras com "nh" em uma revista para a atividade proposta pela professora, comentou com o colega que estava ao lado: "eu já andei neste navio!" enquanto mostrava a foto de um cruzeiro marítimo.

Dinheiro e consumo, apesar da pouca idade das crianças, eram assuntos a elas bastante familiares, fosse pela operação cotidiana de muitas delas no manejo de dinheiro nas compras do lanche da merenda ou fosse por

[11] Como, por exemplo, o curso de graduação em Administração oferecida pela UNIP (Universidade Paulista), uma rede nacional de universidade privada, por R$338,40 no período matutino e R$423,00 no período noturno, segundo consta no site da instituição http://www.unip.br.

suas falas. Tiago achou estranha minha pergunta sobre quem tinha escolhido a mochila dele do *Ben 10*[12] no momento da compra e acrescentou: “eu, né? Eu que vou usar!”. Kauê, durante uma dentre as inúmeras atividades de inglês que simulavam um mercado onde algumas crianças dispunham de produtos para vender e outras de dinheiro para os comprar, assustou-me a vociferar dentre os colegas: “dólar! Quero mais dólar! Quero mais dólar!”. Ou ainda Nina que, na sala de brinquedos, ao preparar doces da mini-cozinha de plástico dizia entusiasmada à Isadora: “vou vender tudo e ficar rica!”.

Como iremos discutir mais adiante, na escola particular o verbo *ter* era pouco acionado pelas crianças para a criação de indicadores de diferença: todas elas tinham coisas parecidas, mochilas semelhantes, lanches semelhantes, sapatos semelhantes, assim como elas mesmas eram também semelhantes entre si. “Não tem nenhuma criança negra no infantil”, me confirmara a professora das turmas certa vez. A única criança com a cor da pele mais escura que eu vi naquele prédio era um desenho de uma menininha com cabelos cacheados colado na parede, nada mais. E este também não era um assunto comentado pelas crianças: quando um dia percebi um grupo de meninas falando sobre o filme “A Princesa e o sapo” (2004, Dir. Ron Clements e John Musker), o assunto da roda por elas destacado era a transformação inusitada da protagonista em sapo durante o filme, sem qualquer indicação sobre o fato de Tiana ter sido aclamada como “a primeira princesa negra” da Disney.

Com a turma da escola particular, pude também experimentar novas formas de inserção a campo. Depois de meu projeto apresentado e autorizada minha entrada na escola pela diretora da instituição, estabeleci uma relação de bastante cumplicidade com a professora da turma do pré. Já nas primeiras semanas de pesquisa foi a partir de uma indicação dela que estendi também o trabalho de campo para o período vespertino, uma vez que, assim como ela me informou, na turma do pré da tarde o número de meninas era bem maior do

[12] Ben 10 é a personagem de uma animação estadunidense baseada em *animes* japoneses onde Ben, um garoto de 10 anos, após encontrar um relógio que guarda o DNA de 10 espécies alienígenas diferentes, passa a ajudar as pessoas e a combater o mal e os seres alienígenas que decidem atacar a Terra. O desenho é produzido pelos estúdios de Cartoon Network desde 2005 e além de ser exibido pela rede de televisão paga, era também veiculdado pelo canal SBT da TV aberta durante o período que estive em campo.

que o de meninos, ao inverso do que ocorria na turma da manhã e, assim, eu poderia ter ali um bom material para a comparação entre as duas turmas.

O lugar que eu ocupei durante todo o período em campo foi exclusivamente de pesquisadora. Funcionárias, professoras e crianças sabiam que eu estava ali para pesquisar e não insistiram em me colocar em outra categoria. Como na escola havia diversas funcionárias responsáveis em auxiliar a professora nas tarefas rotineiras, pouquíssimas vezes minha ajuda foi requisitada e, assim, meu lugar como pesquisadora, e não como "ajudante", foi mantido. Tanto essa posição se manteve que, certo dia, quando a turma estava sob o comando de uma das auxiliares na hora do lanche, a "prô", como eram chamadas todas as adultas da escola em uma espécie de diminutivo de "professora", pediu para que eu concordasse com uma orientação que dava às crianças dizendo um "não é, 'prô'?". Tão logo ela falou, e Marcos retrucou: "não é 'prô', é Michele!".

Não sendo posta em uma posição de autoridade pelas crianças, como poderia acontecer, caso fosse também classificada como mais uma "prô", pude manter uma relação diferente com elas. Por mais que a disciplina escolar exigisse um comportamento bastante atento e silencioso por parte das crianças tornando raros os momentos que podíamos conversar livremente, uma relação de empatia logo se estabeleceu e demonstrações de afeição foram feitas, como quando Guido, um dos meninos da turma da manhã, apresentou-me a sua irmã mais velha como "Michele, minha amiga" e me convidou para jogar vídeo game em sua casa.

Uma outra experiência que me rendeu uma ótima alternativa de pesquisa foi levar um caderninho de anotações para as aulas das crianças. Como elas sabiam que eu estava ali para fazer uma "pesquisa da escola", como costumavam dizer, me ver fazendo anotações foi um ótimo recurso para a interlocução. Assim que as crianças falavam ou faziam algo que me despertava o interesse eu logo tomava nota e, tão logo também, as crianças me perguntavam o que eu tinha escrito. Toda vez que a pergunta "o que você escreveu" era feita, eu lia as minhas anotações e, com isso, trazia, imediatamente, aquelas crianças para a interlocução com a pesquisa. Muitas vezes elas me corrigiam, repetiam as frases ditas para que eu pudesse anotar com maior precisão e tentavam colaborar com a pesquisa, falando mais sobre

o assunto e criando pausas em suas falas para que eu anotasse as novas informações.

Foi a partir de uma situação como essa que Renata, após eu pedir a autorização dela para anotar o que ela havia me dito e dela me ditar pausadamente sua fala para que eu anotasse, resolveu se incumbir também do trabalho de pesquisa e, construindo a pesquisa *comigo*, saiu fazendo a mesma pergunta que eu havia feito a ela para todas as outras meninas da sala. Durante os quatro meses que estive com elas na escola, as crianças se mostraram sempre solícitas e empolgadas em colaborar. Se já no dia-a-dia durante as conversas eu já não encontrava dificuldades em estabelecer uma interlocução com as meninas e os meninos do pré, quando então partimos para o momento de discussão dos filmes então, não faltou empenho das crianças para me ajudar no meu "trabalho da escola".

Aqui em Jundiaí, na pública.

Com algum tempo de antecedência para o início das aulas cheguei à escola. Entrei pelo portão lateral que dava acesso ao estacionamento, o único já aberto naquela hora tão cedo. Sentei no banco em formato de um conjunto de lápis de cor em frente à secretaria da escola ainda vazia. Ao lado do balcão de informações da secretaria um quadro trazia a lei estadual que tornara crime o desacato a funcionários públicos. Cenas de desacordos começavam a se formar na minha imaginação até que Laura entrou pela mesma porta que há minutos antes eu entrara e veio conversar comigo.

Próxima de minha mãe, com quem trabalhara por alguns anos atrás, Laura era a atual coordenadora pedagógica da Escola Municipal de Educação Básica (EMEB) de um bairro bastante afastado do centro de Jundiaí. A partir dessa relação de proximidade entre as duas consegui marcar um encontro com Laura que se dispunha a me apresentar à Telma, diretora da Unidade Escolar, e a conversar sobre a pesquisa. De encontro marcado, expliquei a ela quais eram os objetivos gerais da pesquisa enquanto aguardávamos a diretora chegar.

Minutos depois era a vez de Telma. A diretora me convidou para entrar na sala da administração. Dentre as portas que dividiam a secretaria das salas da coordenação e da direção, uma grande mesa rodeada por cadeiras cumpria

a função de sala das/os professoras/es e lá nos acomodamos. Em nenhum momento houve algum tipo de preocupação com autorizações em outras instâncias para minha permanência na escola e a realização da pesquisa ali. Ao contrário do que havia ocorrido tempos antes em Marília, as educadoras da EMEB dispunham, ou ao menos mostravam dispor, de total autonomia frente a secretaria municipal de educação, bastando elas mesmas decidirem os rumos da pesquisa.

Campo autorizado, era então hora de conhecer Andréia, a professora da turma de cinco anos indicada pela diretora. Enquanto pela terceira vez explicava a pesquisa, ao fundo já podia perceber a movimentação das crianças entrando pelo pátio da escola. Distribuídas em uma longa mesa azul no pátio principal, elas terminavam o café da manhã enquanto me olhavam com ares de curiosidade. Pouco tempo depois, obedeceram prontamente o comando da professora de se encaminharem para a sala e em duas filas, uma de meninas e outra de meninos, rumaram ao corredor que antes engolira todas as outras turmas.

A sala de aula era bastante clara e arejada. Do lado oposto à porta que dava acesso ao corredor, outra porta, de vidro transparente, se abria para uma grande varanda ao céu aberto. Na sala oito mesinhas pequenas com quatro cadeiras abrigavam o material escolar das crianças que, após a entrada, se sentavam no chão formando um círculo no meio do ambiente.

"Pessoal, essa é a Michele e ela agora vai ficar uns meses com a gente pra fazer um trabalho da escola dela, vamos falar ‘oi’?", me apresentava Andréia para a turma. Depois de cumprimentos formais feitos, foi hora então de falar com a turma toda sobre a pesquisa. Expliquei o “trabalho da escola” que eu precisava fazer comentando sobre meu interesse em entender aquilo que elas gostavam de fazer, de brincar, de falar e de assistir na TV, e que, por isso, a partir de então, iria sempre na escola pra ficar e conversar com elas. Mal havia terminado de me explicar e Ellen já se prontificava: “eu gosto do Pica-Pau!”.

Gostar do Pica-Pau era uma novidade entre as crianças da pesquisa em Jundiaí. Enquanto que na escola particular a maior parte das personagens que as crianças se referiam eram aquelas divulgadas pelos canais de televisão estritamente infantis da rede fechada e paga, Pica-Pau era uma personagem

bastante popular entre as crianças com acesso apenas à rede aberta de televisão, o que me dava, já de início, indicadores de diferenciações econômicas entre as crianças.

Localizada a mais de dez quilômetros do centro da cidade, era comum ouvir as crianças da EMEB dizendo que iam para Jundiaí quando se referiam ao centro comercial e mais antigo da cidade. O bairro onde a escola se localizava e de onde vinha a maioria das crianças se caracterizava por ter sido produto de um dos maiores programas habitacionais do Estado de São Paulo das últimas décadas, formado por casas populares e em um terreno suficientemente afastado das áreas imobiliárias mais nobres.

Assim como na escola pública de Marília, não havia ali uma predominância de cor entre as crianças. As diferentes cores e proporções de seus corpos não pareciam compor um marcador de distinção entre as crianças, mas a origem territorial, ao contrário, era uma importante marcação de desigualdade que elas acionavam.

A grande maioria das crianças da escola chegava a pé ou de bicicleta, acompanhada por pessoas maiores que elas[13]. Algumas poucas chegavam de carro e outra parte das crianças vinha de peruas escolares. Conforme iam chegando, elas se apinhavam na frente do portão de principal acesso à escola, mas sem se misturarem. Estranhei a forma como os grupos se mantinham separados e como as crianças que chegavam dali do bairro, a pé ou de bicicletas, estabeleciam uma distância daquelas que vinham juntas de outros lugares até que, às sete e meia da manhã, o portão se abriam e todas elas se misturavam, enfim, no pátio da escola.

A perua escolar que trazia as crianças, segundo me disse Andréia, era contratada pelas famílias das próprias crianças por uma média de sessenta a cem reais mensais, dependendo da distância percorrida. Por volta de vinte minutos antes dos portões se abrirem, a perua chegava e deixava as crianças aos cuidados de Marli, uma senhora vizinha da escola que, contratada pelo dono da perua, todas as manhãs cumpria a função de zelar pelas crianças ali na calçada da rua. Marli, apesar de funcionária do proprietário da perua, mais se parecia com uma das educadoras da EMEB: com olhares fixos e

[13] Lá a figura da vizinha se faziam muito presente, compondo o quadro de pessoas que, além dos familiares, buscavam as crianças na escola.

entonações rígidas da voz procurava manter as crianças todas sentadas e em silêncio enquanto era por elas responsável.

Mas Marli parecia não se incomodar com a divisão que era estabelecida na calçada entre as crianças moradoras do bairro e as vindas de mais longe. Certa vez, quando resolvi esperar o início das aulas sentada com as crianças da perua na rua, algumas sutilezas apareceram. Gabriela e Ellen chegavam todas as manhãs transportada pela perua. Como eu já havia encontrado uma vez Gabriela caminhando perto de minha casa com seu avô e sua mãe, sabia que ela morava no mesmo bairro de classe média onde eu residia, por isso, quando encontrei as duas sentadas na calçada, perguntei se Ellen também morava lá por perto.

Ellen nem tempo teve de responder: “não, ela mora no Varjão” adiantava Gabriela. Nesse momento então me lembrei que Ellen, semanas antes já havia me falado sobre o bairro onde morava. Estávamos no pátio central terminando de comer a merenda da manhã quando a menina chegou ao pé de meu ouvido e tampando a boca com as mãos sussurrou: “eu moro no Varjão três, mas é segredo”.

Aproveitando que naquele momento várias das crianças ao meu redor prestavam atenção na conversa, perguntei para outras delas onde moravam, mas apenas obtive respostas como “perto do posto”, “na casa com cachorro” ou “no prédio”. “Varjão” era o único nome de bairro conhecido e destacado pelas crianças que ali estavam.

O teor de segredo que Ellen havia dado ao nome de seu bairro, assim como o nome ser o único conhecido das crianças e a pronta afirmação de Gabriela do lugar de origem da amiga indicavam que alguma especificidade era construída em torno do “Varjão”. Não precisei de muito tempo para perceber que o bairro que as crianças se referiam era um dos bairros mais afastados de Jundiaí, uma antiga área de ocupação irregular, carente de infraestrutura básica e à margem da estação de captação de esgoto da cidade. Dizer que se mora no “Varjão” era como marcar uma posição econômica em relação às outras crianças e elas pareciam já saber disso.

Em compensação, a estrutura escolar pública de Jundiaí parecia pouco contribuir com a diferenciação econômica das crianças. Depois do portão aberto e as crianças reunidas no pátio, a camiseta branca com o emblema da

escola iniciava a uniformização das alunas e alunos da EMEB. Assim como a EMEI de Marília, as refeições diárias eram sempre oferecidas pela própria escola. Sem ter uma lanchonete que vendesse alimentos durante o período letivo, algumas crianças levavam biscoitos ou pães amanteigados para o horário da merenda, mas o que mais satisfazia a maioria delas todas era a comida produzida pelas próprias merendeiras.

Diariamente era oferecido um café da manhã antes das aulas. Leites, chás, biscoitos e pães entravam no cardápio matinal para garantir que todas as crianças começassem o dia alimentadas. Mais tarde, sempre por volta das nove da manhã, as crianças da turma da Andréia eram esperadas para a merenda principal: ainda que horas antes do horário normalmente compreendido para o almoço, macarronadas, saladas, tortas, bolos, arroz acompanhados de carnes cozidas e frutas eram servidos às crianças e às adultas da escola.

Além das refeições servidas pela própria escola, o material didático padronizado e distribuído gratuitamente em toda rede municipal de ensino contribuia para diminuir os espaços de diferenciação entre as crianças: com cadernos, livro de atividades, pastas, lápis de cores, lápis e borrachas fornecidas pela prefeitura, poucas foram as vezes que vi circular pela sala materiais marcados por personagens midiáticos conhecidos pelas crianças.

A rotina escolar começava sempre no pátio central da EMEB. Somente depois de café da manhã tomado e filas por gênero organizadas é que as crianças se dirigiam para a sala de aula. Lá dentro as atividades se alternavam em eixos disciplinares, nos quais o português, a matemática e as artes ganhavam destaque. Orientada pelo material didático padronizado pelo município, a professora seguia a ordem de atividades proposta pelas apostilas e encaixava, entre as atividades, o horário da merenda e das brincadeiras diárias.

A escola dispunha de mais de uma opção para a recreação das crianças e, por isso, uma programação previamente firmada entre as professoras organizava qual espaço cada turma ocuparia em cada dia da semana. Apesar de ter sido nos dois parques com brinquedos de ferro montados e tanques de areia com potinhos e pazinhas que eu mais via as crianças se espalharem, às terças-feiras, elas contavam, também, com a brinquedoteca: uma sala à frente

da sala da secretaria com carrinhos, fogões, panelinhas, mesinhas, brinquedos de montar, bonecas, fantasias e um cantinho com um DVD e televisão para a transmissão de filmes.

Ao contrário do que havia experimentado metodologicamente na escola particular, levar um caderno e anotar o que as crianças me diziam durante o trabalho de campo não foi uma ação muito produtiva. Minha primeira tentativa de anotação simultânea causou tamanho alvoroço entre as crianças que, de pouco em pouco e a cada “o que você escreveu” somaram-se ao menos uma dúzia de crianças ao redor de minha cadeira e olhares repreensivos de uma professora descontente com o barulho em sala de aula. Assustei-me e acabei desistindo da técnica, voltando novamente às tradicionais anotações diárias e compulsivas quando retornava para casa.

Em comparação com a escola pública de Marília, na EMEB minha posição enquanto pesquisadora não foi alterada. Por algumas vezes Andréia me pediu ajuda e em outras eu mesma a ofereci, deixando o trabalho etnográfico em segundo plano para auxiliar nas atividades rotineiras da turma. Mas em nenhum momento eu fui ali reconhecida como uma estagiária ou ajudante. Fato curioso neste sentido foi quando, ainda nos primeiros dias de trabalho de campo, dividi o banco do parquinho com Andréia e Ciça, professora da outra turma de pré, e fui requisitada a dar algo como um diagnóstico sobre um aluno.

Na sombra, perto das crianças que mexiam a terra elas queriam me consultar sobre um aluno de Ciça. Explicaram-me que o menino entrara na escola havia pouco tempo, muito depois que as demais crianças, que não falava muito, não obedecia aos comandos na sala de aula e ainda que lhe faltava o hábito de correr ao banheiro quando precisava, sendo comum, quase diariamente, que ele tivesse que tomar banho na escola após acidentes fisiológicos. Ciça dizia que mesmo depois de conversas, não tinha respaldo da família e que a mãe do menino pouco fizera para ajudar na situação.

Terminada a explicação, Andréia, compadecida com o caso do aluno da amiga me perguntou então: "qual o problema dele?". Ao final da conversa percebia que elas esperavam um diagnóstico meu sobre o menino, que eu, já que estava ali para "observar", que o observasse e dissesse "qual o problema" que ele devia ter. Constrangida, expliquei que não tinha conhecimento para

isso. Que esses tipos de diagnósticos sobre o comportamento de crianças específicas só eram dados por pessoas com formação ao menos em psicologia, o que não era o meu caso.

Esse reconhecimento por parte da professora da minha posição ali dentro da escola como um “observadora” se estendia também para as crianças que não insistiam em me chamar de “tia”, como faziam com as outras adultas da instituição. A exceção neste caso era Luísa, que apesar de sempre me chamar de “Michele” enquanto conversávamos e brincávamos, era por “tia” que me reconhecia quando precisava amarrar seu tênis.

De todo modo, minha relação na EMEB com as crianças se particularizou pela grande afetividade, quando comparada à escola particular que eu frequentara meses antes. O comedimento no comportamento das crianças do colégio particular em nada lembrava as acaloradas recepções na escola pública. Era frequente eu não conseguir me locomover com facilidade pelos corredores da escola, uma vez que sempre havia ao menos cinco crianças, na maioria das vezes meninas, disputando minhas mãos e pernas para agarrarem-se.

Nem mesmo quando estabeleci um limite de toques por conta de uma forte gripe tive sucesso para circular sozinha pela escola: “eu também to gripada, Michele! Eu posso!” me dizia Gabriela simulando uma coceira no nariz e correndo para segurar minha mão. Ademais, dentre os abraços, beijos e declarações de saudade ditas quando eu ficava alguns dias sem poder ir a campo, a relação com as crianças se intensificou durante os quatro meses que estive com elas e não encontrei restrições, nem por parte delas e nem por parte das educadoras, para lá consolidar todo o trabalho de campo que, em seguida, tentaremos elucidar.

Capítulo 2
De Borralheira à Guerreira: contornos de feminilidades entre as *Princesas* Disney

A presença de uma 'estranha' em uma sala de Educação Infantil é sempre motivo de muita curiosidade e impulso para criação de performances de crianças buscando a atenção desconhecida. Dentre passes de mágica de um e histórias sobre os animais de estimação de outro, Julia gritava pelo meu nome enquanto rodopiava sobre seu próprio eixo e fazia com que sua saia godê levantasse com as ondas de vento criadas ao seu redor. "Olha tia Michele! Eu rodo que nem a princesa! Olha tia! Eu tô rodando que nem a princesa Cinderela!".

A cena se desenhava em uma manhã de 2007 quando, na ocasião de uma visita à turma de crianças de cinco anos de uma escola municipal de Jundiaí, no interior do estado de São Paulo, eu buscava compreender os aparatos de diferenciação de gênero operados na infância. De lá para cá, "a princesa" tornou-se uma das figuras centrais nesta pesquisa que, hoje, busca compreender nas esferas textuais e de recepção quais os referenciais de feminilidades que Cinderela e suas companheiras da *Disney*, enquanto tecnologias de gênero (DE LAURETIS, 1994), suscitam.

Cinderela, Branca de Neve, Aurora, Bela, Ariel, Jasmin, Mulan e, mais recentemente, Tiana, além de protagonistas das versões *hollywoodianas* de histórias românticas de grande sucesso entre as crianças são agora também personagens principais em decorações de festas infantis, roupas, calçados, materiais escolares, ventiladores de teto, computadores, aparelhos televisores e outra infinidade de produtos no cotidiano das crianças[14].

Sob a marca comercial *Princesas,* a linha de negócios criada pela Disney em 2000, em poucos anos conseguiu bater a marca de 1,3 bilhões de dólares em vendas no varejo[15] e se consolidou como uma das mais importantes marcas de produtos disponíveis no mercado para crianças. Por

[14] Nos EUA, onde a marca foi criada, recentemente produtos *Princess* voltados ao público adulto começaram a circular. Em sites de compras como o http://www.amazon.com, por exemplo, não é difícil encontrar taças de vinhos, *martinis* e *shots* sendo vendidas com a rubrica das princesas. Essa é também uma questão levantada pela reportagem da Newsweek (SETOODEH, 2007).

[15] Segundo dados apresentados pela revista Forbes (POMERANTZ, 2010).

onde quer que andemos, é muito comum encontrar meninas carregando consigo ou em si, produtos estampados com as imagens das famosas personagens do cinema.

Ganhando cada vez mais espaço no cotidiano das crianças, os produtos *Princesas* criam um espaço de familiaridade entre as crianças e as imagens das protagonistas Disney abrindo as portas, também, para suas narrativas cinematográficas.

Neste sentido, a importância das *Princesas* enquanto uma marca de consumo inspirada nas personagens do cinema e que abre acesso às próprias versões cinematográficas daquelas histórias se torna aqui preponderante. De consumidoras a espectadoras e de espectadoras a consumidoras, a relação que as crianças estabelecem entre as *Princesas* nos parece instigante para pensar ainda a relação entre mídia e consumo e, como propõe também Heloisa Buarque de Almeida (2003 e 2007), os marcadores de gênero nessa relação implicados.

Quando olhadas de perto, as personagens da marca *Princesas* Disney revelam nuances nem sempre possíveis de serem notadas apenas pelo achatamento de diferentes personagens sob o rótulo comercial. Há algo em comum entre todas aquelas personagens que as une na mesma imagem preponderantemente cor-de-rosa da marca e faz delas *Princesas*, porém, quando olhamos também o *site* eletrônico das *Princesas* e nos deparamos com a distinção lá feita entre *Princesas Clássicas* e *Princesas Rebeldes*, os relevos entre as personagens começam a aparecer.

Imagem de apresentação do *site* brasileiro das *Princesas* em 2010.

Se de um lado a Disney colocava as protagonistas de *Branca de Neve e os sete anões* (1937), *Cinderela* (1950), *A Bela adormecida* (1959) e *A Bela e a fera* (1991) como representantes daquilo que chamou de “Princesas Clássicas”, no outro lado, como “Rebeldes” estavam identificadas Ariel, de *A Pequena Sereia* (1989) e Mulan, de seu filme homônimo (1998). Ariel, a sereia, é aquela que briga com seu pai e abdica do reino marinho para poder ficar junto de seu amor e Mulan, a guerreira chinesa, é aquela que se traveste de soldado, vai para a guerra no lugar de seu pai e lá conhece o homem por quem virá a se apaixonar.

Saindo do mar ou saindo de casa, Ariel e Mulan são ambas heroínas desobedientes, que vão contra as ordens de seus pais, saem da proteção do convívio familiar e partem em busca de suas próprias realizações. Ao contrário, do que acontece em Cinderela, a realização dos sonhos de Ariel e Mulan passa bem longe da ajuda da fada madrinha com sua varinha de condão. Quando contextualizadas no período em que foram realizadas, suas produções parecem apresentar aquilo que Christine Gledhill (1988) sugere como “negociações de significados”: para um produto midiático manter sua dimensão prazerosa ao público que o consome, um nível mínimo de contemporaneidade

deve estar presente nas narrativas para que, com uma dose de realismo ao melodrama, a trama se torne ainda mais sedutora e agradável à audiência.

Neste sentido, quando localizadas temporalmente, não é surpreendente que essas *Princesas Rebeldes*, personagens produzidas pela Disney já no entremeio da década de 1990, momento após três décadas de maturação dos ideais feministas nos EUA, tragam em suas narrativas elementos de uma feminilidade discrepantes daqueles trazidos pelas *Princesas Clássicas* da década de 1930 ou 1950[16]. Deste modo, ainda que possam conservar traços "clássicos" nas suas narrativas, uma vez que tais elementos ajudam a garantir a legitimidade de tais filmes por meio de sua correlação com aqueles de décadas anteriores que garantiram vida-longa aos estúdios Disney, a contemporaneidade, entretanto, está marcada na "rebeldia" das protagonistas que, apesar de desobedientes, não deixam de ser *Princesas*.

É neste jogo de negociações entre as feminilidades possíveis e sócio/historicamente dispostas que, portanto, a contraposição entre as noções de "clássicas" e "rebeldes" entre as *Princesas* emerge como um interessante mote para a pesquisa, e elegemos, então, dois filmes, um representante de cada modo de "ser princesa", como ponto de partida para as discussões de como tais feminilidades são apresentadas e promovidas pela Disney. *"Cinderela"* como uma princesa clássica e *"Mulan"*[17] como uma exemplar das rebeldes emergiram como fonte para entendemos as nuances e similaridades entre aquilo que se convencionou ver difundido entre as crianças como *As Princesas*[18].

---

[16] É importante ressaltar aqui que, por mais que as análises sobre as datações originais das versões de contos e romances nos quais os filmes foram inspirados seja algo indispensável para o levantamento de algumas questões, o foco aqui recai, contudo, nos períodos nos quais estas histórias ganham suas versões cinematográficas e sob a atmosfera hollywoodiana são distribuídas pelo mundo, nos momentos em que os estúdios Disney direcionam seus esforços para torná-las produtos de uma grande plateia de cinema.

[17] A escolha dos dois filmes se deu por conta de *Cinderela* já ter sido fonte de discussão entre as crianças da pesquisa precedente a esta (pesquisa de Iniciação Científica realizada em Marília/SP durante a graduação em Ciências Sociais na UNESP e que contou com o apoio da FAPESP e com a orientação da Profa. Dra. Heloisa Buarque de Almeida), o que nos permitia a comparação a um amplo material etnográfico já de antemão, e *Mulan* foi escolhida por conter um conflito de gênero como chave temática de sua narrativa, nos parecendo rentável para a pesquisa.

[18] Cabe destacar que esses dois filmes (*Cinderela* e *Mulan*), além de impulsionarem a análise que aqui se segue, são ainda os dois filmes escolhidos para serem discutidos entre as crianças da pesquisa na fase de análise da audiência dentro do trabalho de campo etnográfico e, por isso, são centrais para esta pesquisa.

Princesas e a negociação de feminilidades

Lançado em 1950, *Cinderela* foi a grande aposta dos estúdios Disney. Seu criador, Walt Disney, já tendo provado as glórias do sucesso depois do lançamento de *Branca de Neve e os Sete Anões*[19] e amargado com o gosto da crise econômica após a segunda guerra mundial, conseguiu com o lançamento de *Cinderela*, inspirado na versão francesa palaciana de Charles Perrault, reanimar as finanças de sua empresa, garantindo vida-longa aos seus estúdios (WATTS, 1997).

Na versão de Hollywood, Cinderela é uma moça órfã de pai e mãe que sofre nas mãos de sua Madrasta. Tendo toda a riqueza de sua família usurpada após a morte de seu pai, a menina fica à mercê dos caprichos da Madrasta e suas duas filhas, sendo, inclusive posta na condição de serviçal (figura 1) de sua própria casa. Mas a história toda muda a partir do convite real para um baile que elegerá a moça a se casar com o príncipe do reino. Cinderela também quer ir ao baile e a condição imposta pela Madrasta é que, primeiro, ela termine todo o serviço doméstico.

Figura 1

A moça empreende todos seus esforços para que a condição seja cumprida e possa ir ao baile e, já à saída de casa, a Madrasta e suas filhas surpreendem-se ao ver Cinderela ali: com todo serviço feito, assim como combinado, e

[19] Primeiro longa metragem de animação que rendeu uma homenagem da Academia de Artes e Ciências Cinematográficas dos EUA materializada na figura de oito estatuetas de Oscar, uma do mesmo tamanho que o homenageado acompanhada de outras sete em miniaturas.

maravilhosamente vestida com a roupa criada por seus amiguinhos animais. No entanto, a moça vê sua reivindicação de participar do baile se esvair depois de ser agredida pelas meio-irmãs e ter toda sua roupa por elas destruída. Cinderela não diz sequer uma palavra. Deixada aos farrapos, se reduz às lágrimas. Porém, o que ela não sabia era que suas lágrimas eram o chamado para sua fada madrinha: com a varinha de condão a postos, a fada transforma animais e objetos ao seu redor e dá à Cinderela uma linda carruagem e um lindo vestido (figura 2) para usar no baile até o badalar das doze horas.

Figura 2

Mal ela chega ao baile e o olhar do príncipe volta-se para sua beleza esplendorosa. Ela é a escolhida para com ele dançar a valsa (figura 3) e já após a primeira dança, o primeiro beijo do amor verdadeiro é trocado. O momento mágico, contudo, é bruscamente interrompido com o soar do relógio, fazendo com que Cinderela desvencilhe-se dos braços de seu príncipe e saia correndo antes que o feitiço da fada se acabe. Mas em meio a toda correria, Cinderela deixa para trás um de seus sapatinhos de cristal que, no dia seguinte, será experimentado nos pés das moças solteiras até que sua verdadeira dona seja encontrada. Depois de ser salva do cárcere onde a

Madrasta a colocara ao perceber que era ela a escolhida, Cinderela repõe o sapatinho de cristal quebrado pela Madrasta invejosa e finalmente casa-se com o Príncipe, ganhando, enfim, o seu “felizes para sempre”.

Figura 3

Cinderela é apresentada na narrativa como uma moça que, apesar da pouca sorte inicial ao ficar órfã, persevera com fé em seus sonhos. Ainda muito cedo, perdera antes a mãe e depois de alguns anos também seu pai, ficando aos cuidados de sua segunda esposa, a “Madrasta”, que logo após a morte de seu marido, revela-se uma mulher atormentada pela maldade e inveja de Cinderela, tirando tudo que seria por direito da moça e dando às suas duas filhas, Drizella e Anastácia. Já nas primeiras cenas, narradas por uma voz feminina que aparece resumindo uma história de livro, a Madrasta é logo caracterizada como a grande vilã da trama, aquela que “inveja a beleza e o encanto de Cinderela” enquanto a moça continua sendo a mesma desde a infância: uma menina “gentil e bondosa”.

Aliás, beleza, gentileza e bondade são qualidades de Cinderela (e de todas as princesas “clássicas”) destacadas a todo o tempo pelas imagens trazidas no filme. Ela é gentil com os pássaros que a ajudam no banho matinal, é bondosa ao resgatar o ratinho da ratoeira e não ousa ser rude e nem responder sequer com suas algozes. É exatamente por suas atitudes ali expostas como “belas” e “encantadoras” que Cinderela vai se desenhando

como uma representante de uma feminilidade contraposta à feminilidade da Madrasta e de suas meio-irmãs: “uma mulher fria, cruel, invejosa, hipócrita”, como resume a narradora, e que esbanjou a fortuna do pai de Cinderela agradando suas filhas “vaidosas e egoístas”.

A vaidade e o egoísmo das irmãs feias, somados à frieza, crueldade, inveja e hipocrisia da Madrasta, destacados e demonstrados pelas cenas do filme, são os elementos que evidenciam ainda mais as qualidades de Cinderela postas em contraste. A perversidade da Madrasta em manipular as situações, como quando ela induz suas filhas a destruírem o primeiro vestido de baile de Cinderela ou quando propositadamente destrói o sapatinho de cristal prestes a ser calçado pela moça, serve para o reconhecimento do mal em sua figura, compondo assim a oposição necessária para potencializar ainda mais os elementos da bondade de Cinderela. A moça, “gentil e bondosa”, é o alvo da “crueldade” da Madrasta e tendo a eles resistido, é por fim recompensada.

Cinderela cria e mantém um mundo encantado, cheio de cores, músicas e harmonia entremeado à ardilosa convivência com a Madrasta e suas filhas. Sua interação com as outras mulheres de sua casa se resume às cenas nas quais é por elas agredida, moral e fisicamente, deixando às relações com os animais da casa, seus amigos, o espaço de sociabilidade no qual ela mostra sua bondade.

“Tenha fé em seu sonho e um dia, teu lindo dia irá chegar; não importa o mal que lhe atormenta, se o sonho te contenta e pode se realizar” canta Cinderela e repetindo para si mesma que “ninguém me impedirá de sonhar, meu sonho é lindo e pode se realizar”. A moça resiste às crueldades sobre ela impostas por meio da manutenção da fé em seus sonhos e na possibilidade deles se realizarem. Cinderela trabalha à exaustão e não revida as crueldades da Madrasta à espera de um sonho que não é para nós, espectadores, de início revelado: “um sonho é um desejo, não conto, senão não realiza”, responde ao pássaro curioso.

Contudo, sua fé é abalada quando está pronta para ir ao baile com o vestido de sua mãe reformado pelos ratinhos e passarinhos amigos seus e, pela artimanha da Madrasta, as duas meio-irmãs o destroem, deixando a moça gentil e bondosa rasgada entre trapos e lágrimas. Cinderela neste momento oscila: “tudo acabou, perdi a fé, não posso acreditar em mais nada agora”. Mas

sua perseverança não tinha sido em vão. Das lágrimas surge a fada madrinha que promove sua grande transformação: com a carruagem a postos e o esperado vestido reluzente em seu corpo, Cinderela agradece “é como um sonho, um sonho que se realiza! É muito mais do que eu jamais sonhei!”, retomando sua fé.

E a realização do sonho de Cinderela estava apenas por começar. Se até então as qualidades de Cinderela eram ressaltadas a partir da contraposição com a Madrasta entre crueldade e bondade, na cena do baile outro elemento é destacado: Cinderela é, além de tudo, encantadoramente bela e elegante. Enquanto as irmãs são mostradas como feias, desengonçadas e esbarram-se entre si a todo instante, Cinderela parece flutuar pelo salão do palácio. Sem nenhum esforço, com gestos contidos e imensa discrição, ela chama toda a atenção para si e faz com que o príncipe entediado com todas aquelas apresentações de moças casáveis levante-se de seu trono e tire-a para dançar. Na primeira dança, seguida pelo primeiro beijo e da fuga da heroína, já é dada à audiência a informação que dali, o desfecho será o casamento: “o coração lhe diz que ela é a jovem destinada a ser sua noiva” narra o Grão-Duque ao rei ansioso pelos netinhos.

O triunfo do amor romântico, de um jovem que se apaixona por uma moça à primeira vista e de uma jovem que se apaixona por um moço ingenuamente sem nem saber ao certo que era ele o Príncipe do palácio é então ilustrado na cena final, de encerramento do filme, na qual Cinderela e seu noivo saem casados em uma linda carruagem enquanto o coro ao fundo repete a canção: “seu dia feliz, um dia vai chegar; não importa o mal que te atormenta se o sonho te contenta e pode se realizar”.

Quase cinquenta anos depois de Cinderela realizar seus sonhos e se casar com seu príncipe encantado, os estúdios Disney nos apresenta Mulan. Ambientado na China imperial, o filme, em versão a um antigo poema chinês, traz uma jovem guerreira como heroína. Mulan (figura 4), uma moça já em tempo de se casar, toma a decisão de fugir de casa e lutar na guerra no lugar de seu pai, que fora convocado logo após ela ter sido humilhada pela casamenteira de sua vila. Tendo desonrado sua família por não possuir as qualidades esperadas de uma noiva, Mulan corta os cabelos (figura 5), veste-se de soldado e no calar da madrugada, deixa sua casa.

Figura 4

Figura 5

Tão logo a fuga é por sua família descoberta, seus ancestrais, sob forma de espíritos, enviam-lhe um dragão protetor para que a traga para casa e para que sua farsa não seja descoberta, salvando sua vida da acusação de traição ao imperador. Mas Mulan não quer voltar e, tornando-se a partir de um duro

treino o melhor soldado de seu pelotão (figura 6), embrenha-se na guerra. Mas antes mesmo que o inimigo fosse derrotado, Mulan é ferida e, sem a roupa masculina seu travestimento é descoberto. Sentenciada à morte, Mulan é poupada da decapitação por seu chefe, o Capitão Lee, a quem ela tinha pouco antes salvo a vida e, ainda, percebido que por ele se apaixonara.

Figura 6

Abandonada por seu pelotão, Mulan descobre as estratégias dos inimigos Hunos de invadir a cidade imperial e, corajosamente, parte sozinha para a defesa do Imperador. Depois de reunir-se aos outros soldados que a acompanhavam e ao capitão por quem tinha se apaixonado, Mulan derrota de uma vez por todas seus inimigos de guerra. Salvando a China e sendo reverenciada por toda a população e pelo próprio Imperador, Mulan então volta vitoriosa para casa, levando consigo a honra da Família Fa e, ainda, um capitão por ela também apaixonado.

“Coragem, honra e triunfo” é o lema de *Mulan* trazido pela propagada feita pela Disney no lançamento do filme em DVD. Já nas primeiras imagens de Mulan, uma jovem insegura com as provas da casamenteira é mostrada: “calma, reservada, graciosa, educada, delicada, refinada, equilibrada, pontual” são adjetivos de uma “boa esposa” que ela tenta decorar antes de ser avaliada. Em seguida, seu pai leva-a aos túmulos dos ancestrais e reivindica que a jovem apreensiva “impressione a casamenteira, para honrar a nossa família”.

Mas a dificuldade de Mulan em decorar todas aquelas prerrogativas de uma boa esposa já antecipava o fiasco que seria sua avaliação. Apesar dos seus esforços empreendidos sobre os adjetivos de uma “noiva exemplar” e de toda sua montagem como uma bela moça, com um vestido especial, colar de pérolas, maquiagem e um ornamento de flores no cabelo, após uma série de atos desastrados, Mulan é expulsa da casa da casamenteira sob as acusações de que “pode parecer uma noiva, mas você nunca trará, à sua família, honra!”.

A série de deslizes cometidos que acabam por arruinar seu encontro com a casamenteira e a possibilidade de arranjarem-lhe um noivo, é o impulso para que Mulan, sentindo-se ultrajada e ultrajante, tome a decisão de responder ao chamado de guerra no lugar de seu pai, já com a saúde debilitada. Não sendo capaz de adequar-se a um ideal de feminilidade que era dela cobrado, Mulan decide se transformar partindo, então, em busca de conformação a um papel social tido como masculino, o guerreiro, e é tentando colocar sobre seu corpo uma nova corporeidade, posta em oposição à feminilidade não alcançada, que ela vai em busca da honra perdida.

Mulan não consegue ser a “noiva exemplar”, mas aos poucos se transforma no soldado exemplar capaz, inclusive, de salvar seu império. Neste sentido, o filme vai apresentando uma sequência de situações nas quais Mulan percorre um longo caminho de uma educação corporal onde trejeitos, gestos, atitudes e performances consideradas masculinas vão se materializando sobre seu corpo, até tornar a experiência de travestimento, inicialmente posta na chave de comédia, no modo “natural” da personagem.

No caso de Mulan, toda aquela feminilidade que era dela esperada e a qual a heroína não conseguia incorporar, quando ela se traveste de soldado deve a todo custo ser evitada. “Tudo porque a outra resolveu dar uma de soldado machão” esbravejava o dragão protetor ao saber que teria que trazê-la de volta para casa, ao mesmo tempo em que ele, por fim seu fiel escudeiro, alertava-a sobre seus eventuais deslize femininos em meio à guerra: “são homens, e você vai ter que ser igual a eles”.

Quando Mulan deixa na cabeceira da cama de seu pai o ornamento de flores de cabelo no lugar da convocação do exército, a troca de gênero (ainda que temporária) feita pela personagem está enunciada. É pela construção de um estilo corporal que a masculinidade é construída por Mulan: materializando

em seu corpo a “força e disciplina” alçadas como requisitos de um bom soldado, a heroína conquista sua legitimidade enquanto pessoa frente ao império e sua família.

A boa performance de gênero, ainda que não aquele esperado dela, é o que a torna especial e lhe concede a honra tão buscada. “Que homem! Quer dizer, quase” brinca o dragão quando Mulan consegue salvar seu batalhão do exército inteiro de Hunos prontos para liquidá-los. Transitando entre as categorias de moça jovem e soldado guerreiro, Mulan joga com os referenciais de gênero a cada troca de roupa e o seu triunfo final se dá quando essas duas categorizações se tornam inteligíveis pela noção de “heroína” a ela atribuída pelo seu par conjugal.

“Já ouvi muito a seu respeito, Fa Mulan. Roubou a armadura de seu pai, fugiu de casa, fingiu ser um soldado, enganou seu oficial comandante, desonrou nosso exército, destruiu o meu palácio... e salvou a vida de todos”, era o que dizia o Imperador ao final da grande guerra e antes que todo o povo reverenciasse a mais nova heroína da China. E é justamente por “salvar a vida de todos” que Mulan reconquista a confiança e admiração do Capitão, por quem se apaixonara, e com ele reconcilia-se.

Ao chegar em casa, portando a espada imperial que atestava o seu heroísmo e simbolizava a honra conquistada pela guerra, a avó de Mulan, que a tinha levado à casamenteira resmunga: “ela traz para casa uma espada, devia ter trazido um homem mara...” quando então sua fala é interrompida pela chegada do Capitão Lee à procura de Mulan. O capitão olha para Mulan, sorri, e, logo após, aceita o convite para jantar, deixando sugerido, na cena final do filme, que o amor romântico entre os dois era, ali, triunfante, apesar de não haver nenhuma cena explicitando tal enlace.

Por mais que, no desenrolar de toda a trama de *Mulan,* a não adequação da protagonista a um ideal de feminilidade pautável na “casabilidade” (uma qualidade atribuída a alguém em ser ou não casável) seja o conflito gerador do enredo, parece-nos que ao final, depois de ela ter implicado sobre si mesma a experimentação de uma nova forma de gênero, esta mesma “casabilidade” volta em questão: se Mulan antes não conseguiria um marido por não ser “calma, reservada, graciosa, educada, delicada,

refinada, equilibrada, pontual", a sugestão dada no final do filme é de que como uma heroína ela conseguiria.

Mas dentre o que foi aqui levantado, o interessante é notar que o grande tema entremeado nas duas narrativas parece estar sempre atrelado ao casamento enquanto uma realização pessoal. Apesar de por um lado Cinderela ser aquela que representa em si mesma um modelo de feminilidade perpassado pela bondade, passividade, delicadeza e generosidade levada às últimas consequências, e Mulan, por outro lado, cinquenta anos depois, estar postas sob termos de uma "rebeldia" que faz dela uma heroína de guerra, em ambas a conclusão de suas histórias está atrelada à realização do amor romântico e conjugal.

Por mais que o toque de desordem, no sentido de contra regras, seja bastante evidente em *Mulan* e seu enredo de conflitos por ela mesma criados, a "rebeldia" da personagem parece, afinal, ser a chave que dá a ela a realização de seu objetivo inicial: a potencialidade do casamento. Cinderela é discreta, obediente e resignada, nem mesmo nos momentos em que é vítima de agressões cruéis ela esboça alguma vontade de contra-ataque, atacada, ela senta e chora, sendo salva de seu martírio por uma recompensa mágica de ter permanecido por tanto tempo fiel aos seus sonhos.

Em contrapartida, Mulan tem uma coragem de exposição ameaçadora: ora põe em risco a honra de sua família e ora põe em risco sua própria cabeça. Mas se há em *Mulan* o conflito evidente entre a China e os Hunos, o mal não está somente nos outros que na guerra ela deve combater, Mulan é, ela mesma sua própria inimiga. O conflito de toda a trama pessoal da personagem está nela mesma e em sua dificuldade em aceitar e cumprir as etiquetas dela esperadas. Mulan é uma desobediente: primeiro desobedece aos ideais de feminilidade que dela são reivindicados, depois desobedece seu pai e vai à guerra, desobedece seu amado quando não aceita voltar para casa depois de sua farsa revelada e, por fim, desobedece ainda os preceitos de "uma boa esposa" tornado, ela mesma, desobediente e "encrenqueira", uma mulher casável.

Contudo, se por um lado as nuances na construção de feminilidades representadas por Cinderela e Mulan tornam bastante claro o porquê da distinção entre elas, pela Disney denominada "clássicas" e "rebeldes", o

casamento como elemento que as assemelha, sugere-nos ser, ainda, o elemento a partir do qual ambas podem, então, ser chamadas de “princesas”.

Princesas, performances e tecnologias de gênero

O que parece estar em jogo entre as *Princesas* é a performatividade do gênero: menos do que quais os *conteúdos* que formam aquilo que é ou não considerado louvável como atributo de gênero, o que aqui nos parece importante é a *forma* pela qual tais atributos são performatizados pelas personagens, ou seja, em que medida o sucesso ou o fracasso na materialização de uma estética de gênero determina a realização de seus sonhos e desejos.

Assim como proposto por Judith Butler (2003), o gênero é um efeito estético criado pelos corpos em relação aos referenciais de feminilidade e masculinidade. O fluxo constante de relações e ações entre as pessoas operam, para Butler, a partir de um dispositivo que produz uma imagem de substância de gênero, ou, de uma “identidade de gênero”: uma forma coerente que as pessoas buscam compor sobre si mesmas em suas relações mas que são, no fundo, um processo contínuo de reiteração dos significantes que marcam um corpo como feminino ou masculino. O gênero, em si, nada significa. Seu poder está enquanto um operador de diferenças posto em prática pelas pessoas em seus atos cotidianos: atos que, reiterados infinitas vezes, tem o poder de se materializarem em formas substanciais e essenciais, produzindo uma estabilização entre o corpo que os produzem e a imagem daquilo que se espera desse corpo, por exemplo, de um corpo feminino espera-se uma identidade feminina e, ainda, um desejo sexual voltado ao não-feminino. Isto é o que a autora chamou de “matriz heterossexual”, uma matriz de inteligibilidade que fornece as significações de gênero entre corpos, performances e desejos.

Neste sentido, o processo de identificação de gênero, quando bem sucedido, é sempre um processo de essencialização, um processo que transforma atos isolados em substância pela reiteração. A materialização do corpo nunca está completa, é sempre um processo sem fim de tentativas de adequação à matriz heterossexual a partir da prática cotidiana. Enquanto um projeto estético, o gênero se apoia sobre uma *forma* específica que é

requisitada e esperada de todas as pessoas. E essa forma estética é produzida, pelas pessoas, através do conjunto de atos *performativos* desempenhados em seus corpos ao longo de suas relações.

Constituído *performativamente* pelo corpo, o gênero – bem como todos seus constrangimentos à matriz heterossexual – faz com que atos se cristalizem em essência. O uso do corpo a partir de modelos de constrangimentos é a fonte para a construção do gênero: gênero aqui não está relacionado com o que a pessoa *é*, mas sim com que a pessoa *faz de si*: com aquilo que ela produz sobre seu corpo em suas relações sociais. Assim, enquanto um conjunto de atos montados sobre os corpos, o gênero vai se produzindo diariamente a cada gesto, a cada passo e a cada fala *performatizada* pela pessoa.

Produzido em um processo contínuo de identificação, o gênero é a operacionalização de uma série de aprendizados de atos corporais transformados em uma ficção regulatória e coerente. Neste sentido, a partir da ficção regulatória da matriz heterossexual, o gênero se mostra a partir dessa introjeção performática de atos corporais.

Entretanto, compartilhar essa noção de que o gênero se produz a partir da corporificação de atos performatizados é, em certa medida, assumir também, seu caráter intencional e elaborado. Não que as pessoas usem seus corpos a partir de uma racionalização extrema de causas e consequências, que performatizem o gênero de maneira completamente consciente, mas que, afinal, enquanto um conjunto de atos que são colados a um corpo específico, a ficção regulatória do gênero só pode ser eficaz a partir de um esforço contínuo daquela/e que o performatiza: assim, o gênero não é apenas um produto de uma matriz regulatória, mas também é produto de um corpo específico, um corpo que o produz com a intenção de que ele se mostre coerente e, para que ele se mostre coerente, é preciso seu contínuo esforço de reiteração.

Deste modo, para além de uma *performance* isolada que busca transformar um ato específico em marco temporal e espacial, o processo cuja ênfase está posta na obra de Butler é o da *performatividade*: não um ato isolado, mas um conjunto de atos que só atingem seus efeitos regulatórios a partir da reiteração e repetição. O gênero não existe sem a repetição. Um ato que começa e termina não garante a eficácia da forma de substância, ele

precisa, afinal, ser repetido e reiterado num processo sem fim de construção e reconstrução dos atos corporais. Em seus termos:

> O gênero não deve ser construído como uma identidade estável ou um *locus* de ação do qual decorrem vários atos; em vez disso, o gênero é uma identidade tenuemente constituída no tempo, instituído num espaço externo por meio de uma *repetição estilizada de atos*. O efeito do gênero se produz pela estilização do corpo e deve ser entendido, consequentemente, como a forma corriqueira pela qual os gestos, movimentos e estilos corporais de vários tipos constituem a ilusão de um eu permanente marcado pelo gênero. Essa formulação tira a concepção do gênero do solo de um modelo substancial da identidade, deslocando-a para um outro que requer concebê-lo como uma *temporalidade social* constituída. Significativamente, se o gênero é instituído mediante atos internamente descontínuos, então a *aparência de substância* é precisamente isso, uma identidade construída, uma realização *performativa* em que a platéia social mundana, incluindo os próprios atores, passa a acreditar, exercendo-a sob a forma de uma crença. (Butler, 2003, p.200)

A estilização do corpo à qual Butler se refere como constitutiva desse gênero que é materializado vai ao encontro do que Cinderela e Mulan nos sugerem. Mais importante do que entender a partir de quais adjetivos que Cinderela ou Mulan tem seus reconhecimentos enquanto mulheres admiráveis, é entender o quanto este tornar-se mulheres admiráveis está intrinsecamente relacionado com uma materialização de gênero coerente e bem executada sobre seus corpos. Uma estilística de gênero aperfeiçoada, um conjunto de atos dentro de um sistema de significação a partir da diferenciação de gênero bem executados é o que garante que não só seus sonhos e honras sejam conquistados, mas que, inclusive, suas existências enquanto pessoas sejam socialmente tornadas inteligíveis.

Enquanto complacentes ou heroicas essas *Princesas* se firmam como exemplos de feminilidades possíveis de serem performatizadas nas relações. E se, como diria Butler, o gênero é a primeira forma de dar significado a uma pessoa, é pelo domínio do conjunto de atos estilizados que materializam uma forma de gênero que, então, são inteligíveis no sistema de significação de pessoas.

Neste sentido, uma outra referência faz-se aqui importante. Enquanto Butler apresenta a “matriz heterossexual” como um dispositivo regulatório que opera a partir da distinção de gênero, Teresa de Lauretis, também com forte

inspiração na obra de Michel Foucault, coloca em funcionamento a noção de "dispositivo" para poder pensar o próprio cinema. De Lauretis (1994), partindo da visão teórica foucaultiana que, ao ver a sexualidade como uma "tecnologia sexual", ou seja, "nas palavras de Foucault, 'o conjunto de efeitos produzidos em corpos, comportamentos e relações sociais' por meio do desdobramento de 'uma complexa tecnologia política" (FOUCAULT, 2005 apud DE LAURETIS, 1994, p. 208), aponta para a constituição de saberes e mecanismos capazes de "implantar" representações de gênero entre os indivíduos: o que ela chamou de "tecnologias de gênero".

Para ela, o cinema seria um desses mecanismos. Um dispositivo que tem o poder de controlar o campo simbólico de criação e reprodução de significados atribuídos àquilo que se entende por gênero. Todavia, entendendo que, assim como para Foucault (2005a) o poder não é apenas repressivo, mas também produtivo e criador de significados, pensar o cinema enquanto um dispositivo abre-nos a possibilidade de investigarmos não apenas as *formas* em que o gênero assume em suas narrativas, mas ainda, e aqui principalmente, como estas formas são por sua audiência entendidas e recriadas.

Neste sentido, se Cinderela e Mulan, em seus textos narrativos, indicam que a feminilidade de uma *Princesa* pode estar referendada a partir de atos benevolentes ou heroicos, para sua audiência, tais referenciais podem estar indicados por sentidos diversos àqueles propostos pela narrativa. Sempre sujeitos a possibilidades de negociação, os sentidos de um texto, como destaca Gledhill (1988), podem produzir deslocamentos inesperados e mostrar novas possibilidades de leituras.

A exemplo disso, se era a "Princesa Cinderela" a personagem evocada por Julia ao rodar até que seu vestido ganhasse o ar, a *performance* da menina do pré mostrava que algum nível de diálogo havia entre os referenciais por ela compreendidos como "princesa" e o ato de girar que era por ela construído em seu corpo. Deste modo, avançando ainda em relação ao que foi aqui apresentado, pensar no cinema enquanto um mecanismo de veiculação de um repertório de gênero é pensá-lo também como uma fonte para a produção do próprio gênero e, assim, cabe à pesquisa empírica com a sua audiência,

buscar compreender os efeitos que tal dispositivo *pode produzir* na constituição de sentidos de gênero.

Capítulo 3
Do lado da audiência

Quando em 2009 iniciei a pesquisa de campo em uma Escola Municipal de Educação Infantil de Marília, não podia prever que aqueles meses seriam cruciais para os outros dois anos que se seguiriam. A extensão das questões sobre o filme "Cinderela" de Walt Disney às "Princesas", marca de licenciamento de produtos ramificada do estúdio cinematográfico, significou também a extensão de um rico material produzido a partir das leituras e sentidos dos filmes entre as mais diferentes crianças.

Era logo cedo quando Joana, a professora da EMEI, em Marília, passou em casa para pegar a mim e aos aparelhos eletrônicos. A execução da segunda fase da pesquisa, as conversas com as crianças após a exibição do filme *Cinderela*, necessitava, antes de tudo, de uma complicada logística para exibir o filme às crianças. Com recursos materiais limitados, a escola dispunha apenas de um aparelho televisor e um aparelho de DVD, usado para exibir os filmes. Porém, desde que a sala de vídeo fora "emprestada" para uma turma da Escola de Ensino Fundamental (EMEF) vizinha e transformada em sala de aula, o acesso aos aparelhos de comunicação ficou restrito às disputas espaciais no interior da *creche*.

Joana recusava-se a pedir para a direção da escola o remanejamento da turma da EMEF. Julgava que se assim procedesse, abriria brechas para exigirem favores dela em contrapartida e, desse modo, teria que submeter-se às ordens e comandos evitáveis. O conflito, latente no ambiente escolar entre professoras, coordenadoras e administradoras da EMEI, deveria ser evitado e, por essa razão, decidimos levar, nós mesmas, o que quer que fosse necessário para exibir o filme às crianças: com um televisor, um aparelho de DVD, extensões elétricas e alguns controles remotos em punhos fomos para a *creche*.

Conforme iam chegando à sala, a euforia das crianças crescia ao ver os aparelhos já instalados. Seguiu-se repetidamente a pergunta "o que a gente vai ver?" entre as/os espectadoras/es aflitas/os e as manifestações de comemoração ao ouvirem a resposta "é a *Cinderela*". Rapidamente as crianças acomodaram-se pela salinha e a alegria se conteve na expectativa de ver o

filme. Sob o *play* do controle remoto, um silêncio pairou sobre a turma. Vidradas na televisão, as crianças assistiram, atentas, todo o filme.

Já na EMEB, em Jundiaí, nenhuma peripécia precisou ser construída para que os filmes pudessem ser discutidos. Tendo cada sala de aula seus próprios equipamentos, uma televisão e um aparelho de DVD, tudo ocorreu de modo mais rápido e prático. Contudo, a dificuldade na recepção dos filmes ficou por conta da conciliação entre as minhas demandas de pesquisa e o rígido cronograma semestral da professora.

Uma vez que a escola seguia um material didático comum a toda rede municipal de ensino, a professora preferiu que os filmes fossem discutidos apenas quando todo o conteúdo semestral já tivesse sido aplicado nas aulas e, por isso, o período de recepção ficou restrito às últimas aulas antes das férias de meio de ano. A negociação feita com a professora, ainda que tenha me garantido um período de conversa mais livre com as crianças, restringiu, em contrapartida, a recepção dos filmes aos dias de baixo *quórum* nas aulas: antecipando o clima de férias, foi com bem menos crianças em sala de aula que pude realizar as atividades inicialmente planejadas de discussão sobre *Cinderela* e *Mulan.*

Mas não faltou criança na escola particular em Jundiaí. Levando os filmes conforme meu planejamento inicial e às duas turmas de crianças na mesma unidade escolar, lá tive a liberdade para conduzir todo o período de conversas e desenhos sobre os filmes. Passada mais da metade do período de trabalho de campo, dois meses portanto, reservamos dois dias para a exibição e discussão dos dois filmes dentre os das *Princesas* entre as crianças. Como de costume, qualquer atividade feita fora da sala de estudos já era, em princípio, motivo de alegria e entusiasmo entre as turmas. Antes de dizer quais filmes assistiríamos, a professora explicou que seria uma atividade importante, pois assistiríamos aos filmes devido meu “dever de casa”, tarefa da minha escola que, tal qual os “deveres” dali, necessitava de dedicação. Deste modo, quando íamos para a salinha de brinquedos, onde ficava o aparelho de televisão e de DVD para a reprodução dos filmes, a trupe de crianças ia com o sobreaviso de que apesar de estar no ambiente de recreação, aquela seria uma “atividade” que exigiria atenção delas. Atenção esta, inclusive, cobrada

pela professora a cada alteração maior de barulho vinda do meio de crianças apinhadas no tapete da salinha.

Calçando o Sapatinho de Cristal com Cinderela.

O suspense em torno do título do primeiro filme não demorou muito para ser desfeito na escola particular quando as imagens iniciais começaram aparecer na tela: “é a Cinderela!” gritavam na salinha de brinquedos da escola particular. E não demorou também para que as demonstrações de “eu tenho esse” e “eu já vi esse filme” surgissem. Meninas e meninos queriam mostrar uns para os outros que conheciam a história, fosse porque tinham o DVD em casa ou porque assistiram pela televisão. E não economizavam nos comentários também. Geovani fazia questão de apresentar as personagens conforme elas iam entrando em cena. Isadora, Marcela e Samantha disputavam quem “era a Cinderela”. Daniel e Marcos estranhavam o vestido que Cinderela cor-de-rosa feito pelos ratinhos e argumentavam com um “não é azul?”. E, em seguida-se, Kauê, ao ver o vestido azul tão comum nas imagens das *Princesas*, disse aliviado: “agora virou Cinderela”.

Enquanto assistia ao filme com as crianças, percebia as nuances de interesses provocadas pela narrativa. Algumas cenas, como na qual o Rei discute com seu serviçal a convocação do baile, não despertavam muito interesse das crianças, abrindo espaço para comentários alheios ao que ocorria na tela da TV. Contudo, outras cenas eram unânimes em prender a atenção: as transformações mágicas de Cinderela, tanto quando ganhava o novo vestido da fada madrinha como quando ao décimo segundo badalar do relógio o feitiço se desfazia deixando-a com a aparência anterior ao baile, a cena em que o príncipe a vê e em seguida eles dançam no salão do baile, ou ainda a dramática cena do final do filme, na qual os ratinhos têm que subir um enorme lance de escadas levando a chave que abre o quarto onde Cinderela está trancada e, assim, livrá-la em tempo de experimentar o sapatinho de cristal para se casar com o príncipe, eram os principais momentos em que as crianças voltavam toda a atenção ao filme.

Em seguida, era hora de desenhar. Depois do filme exibido para as duas turmas do pré durante o período de aula pedi para que as crianças desenhassem em uma folha em branco a “parte do filme que mais gostou” e,

por fim, pedi para que cada criança falasse sobre o seu desenho. Não está em nosso escopo analisar os desenhos estritamente pelo seu conteúdo ou por seu valor artístico, mas, ao invés disso, os desenhos serviram como um recurso metodológico para incentivar a fala das crianças sobre o tema e daí retirar nossas impressões. Por isso, mais importante que o desenho em si, são as falas produzidas a partir deles, algumas delas ditas para toda a sala por solicitação da professora e outras ditas apenas para mim, enquanto as crianças me indicavam nos desenhos o que tinham ali ilustrado.

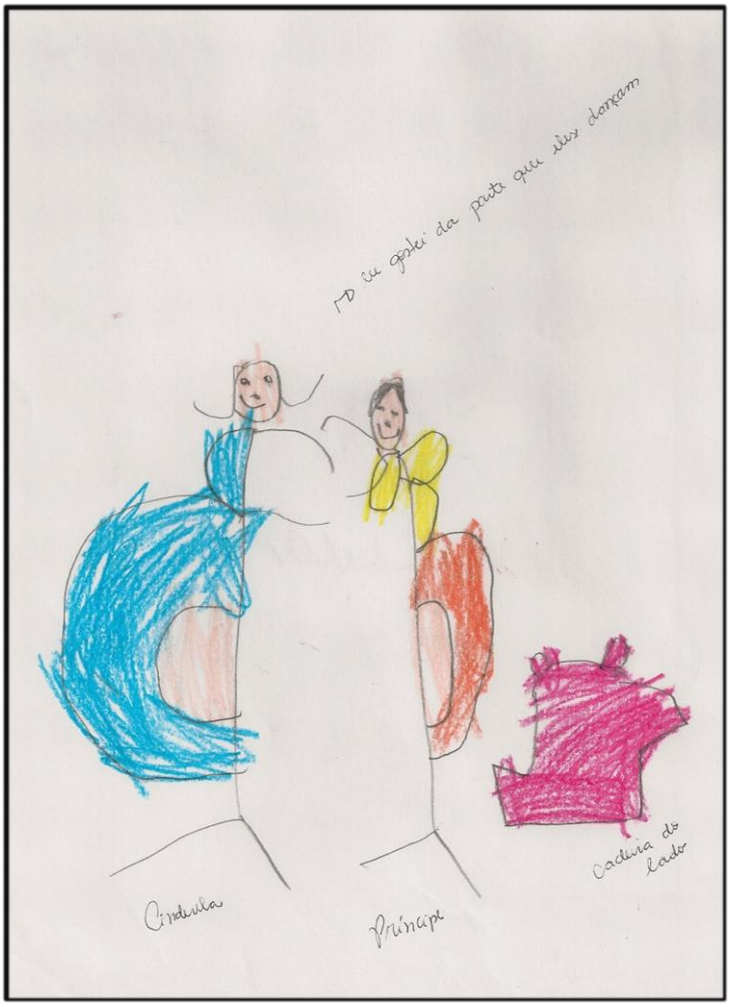
Pelos desenhos e na fala sobre eles as crianças exprimiam aquilo que havia mais chamado a atenção no filme e suas impressões sobre a história. Dentre os desenhos da escola particular, sete deles apresentavam cenas protagonizadas pelos animais amigos de Cinderela, cenas como da transformação deles pela fada madrinha, ou da disputa entre os ratinhos com o gato de estimação da madrasta, ou a cena em que os ratinhos sobem a escada com a chave. As crianças produtoras desses desenhos, cinco meninos e duas meninas, quando citavam o nome de Cinderela, era para localizar a cena que elas preferiam no contexto geral do filme, mas nunca atribuindo-lhe o protagonismo na cena “que mais gostaram”.

Os outros vinte e seis desenhos foram produzidos a partir de Cinderela e das cenas por elas protagonizadas. Alguns temas por elas falados remetiam às cenas em que a protagonista estava em situações dramáticas ou de muita realização. Alguns deles, os mais dramáticos, apesar de representar a minoria dos desenhos, traziam uma variedade de cenas onde Cinderela era posta em conflito: ou com as irmãs malvadas quando destruíam seu primeiro vestido de baile, quando também, depois disso, ela chorava no jardim (o que ocasiona a aparição da fada) ou ainda quando depois de liberta do quartinho e pronta para calçar o sapatinho de cristal trazido pelo representante oficial do príncipe, vê o calçado se estilhaçando no chão depois de uma trapaça da madrasta.

Por outro lado, as cenas de realização pessoal da protagonista eram as mais evidenciadas pelas crianças. A grande maioria dos desenhos e das falas se debruçava sobre essas imagens e ilustravam o fascínio que o “felizes para sempre” parecia suscitar entre o público dos contos de fadas. Contudo, apesar do maior número de crianças terem escolhido cenas de realização, o número de cenas não variava tanto assim: concentrando-se em três categorias pelas

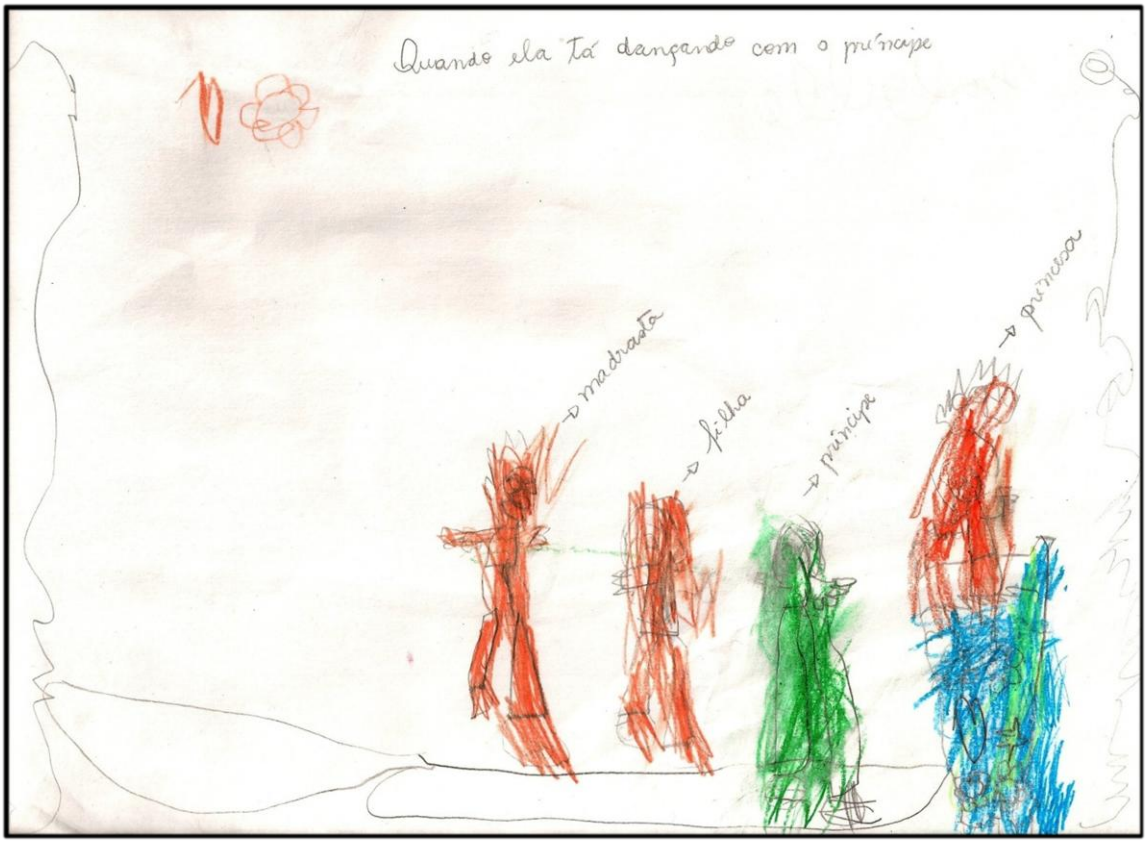
crianças destacadas, os desenhos eram compostos pela “parte que eles *tavam* dançando”, “a parte do casamento” e “o vestido”.

Um encantamento particular foi provocado pela cena em que Cinderela e o príncipe dançam no baile. Esta foi a cena favorita de muitas crianças e a maioria delas justificou com o simples fato que “eles dançam”, como, por exemplo, Guido (desenho 1) e Mariana (desenho 2). Laís (desenho 3) justificava sua escolha “porque os dois *tão* junto”. Renata e Cíntia se atentaram ainda a outros detalhes da cena. Renata (desenho 4) enfatizava o destaque dado à Cinderela na cena e falava sobre o momento em que o príncipe a vê: “Ela não tinha *fazido* como as outras damas, daí ele foi lá junto com ela”. A menina não só mostrava que a sua cena preferida era a da dança como ainda indicava, em seu desenho, balões de pensamentos saindo da cabeça de Cinderela e de seu príncipe: “ela quer dançar com ele e ele quer beijar ela”.

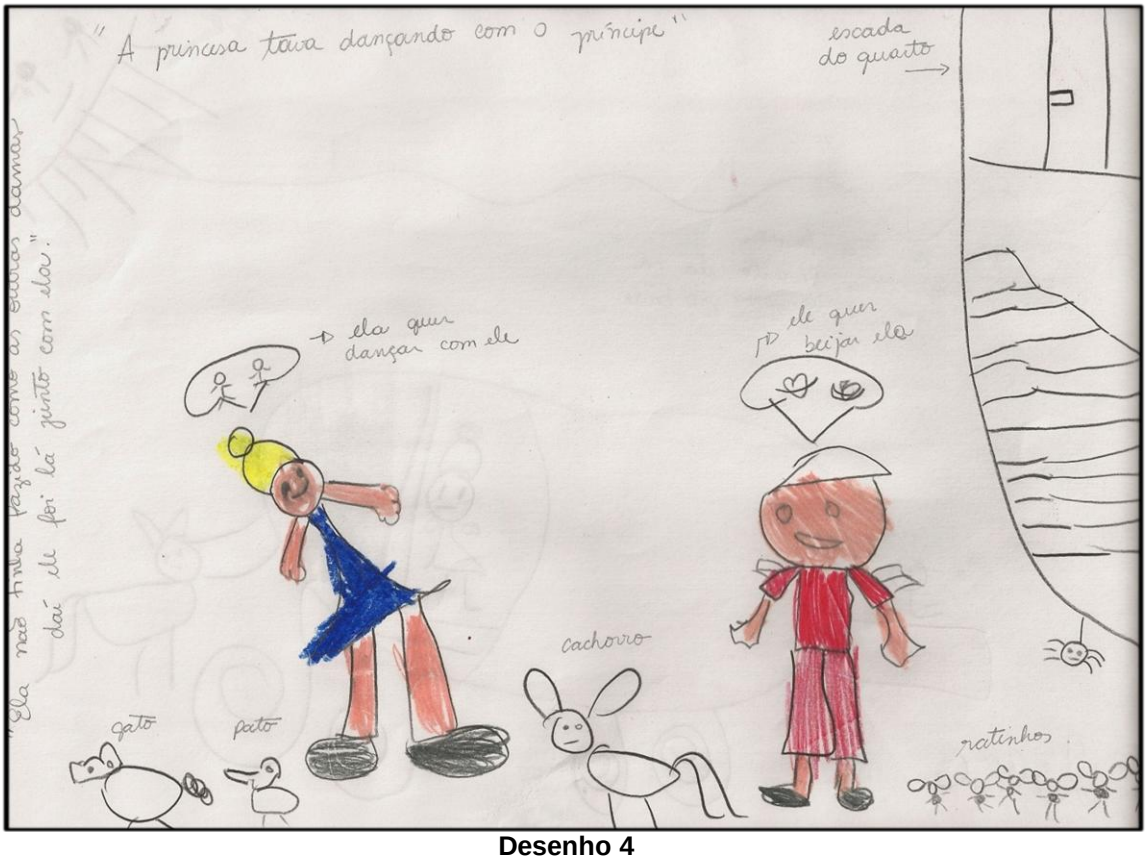


Desenho 1

Desenho 2



Desenho 3



Desenho 4

Cíntia (desenho 5 e 6), por sua vez, fez dois desenhos ao invés de um. No primeiro deles, ela destacava o mesmo instante de fascinação do príncipe em relação à Cinderela ao qual se referia também Renata, em que “o príncipe conhece ela e é a parte que eles vão dançar”, e, segundo justificava, “por causa que eles dançam”. Já no outro lado da folha, Cíntia se deteve na cena seguinte à dança no baile, quando eles saem de vista das outras pessoas ali presentes e, em privacidade, “eles se beijam na escada”, como ela dizia. Era o primeiro beijo dado pelo casal no filme e, segundo a menina, essa cena era importante “por causa que é romântico”.

Desenho 5

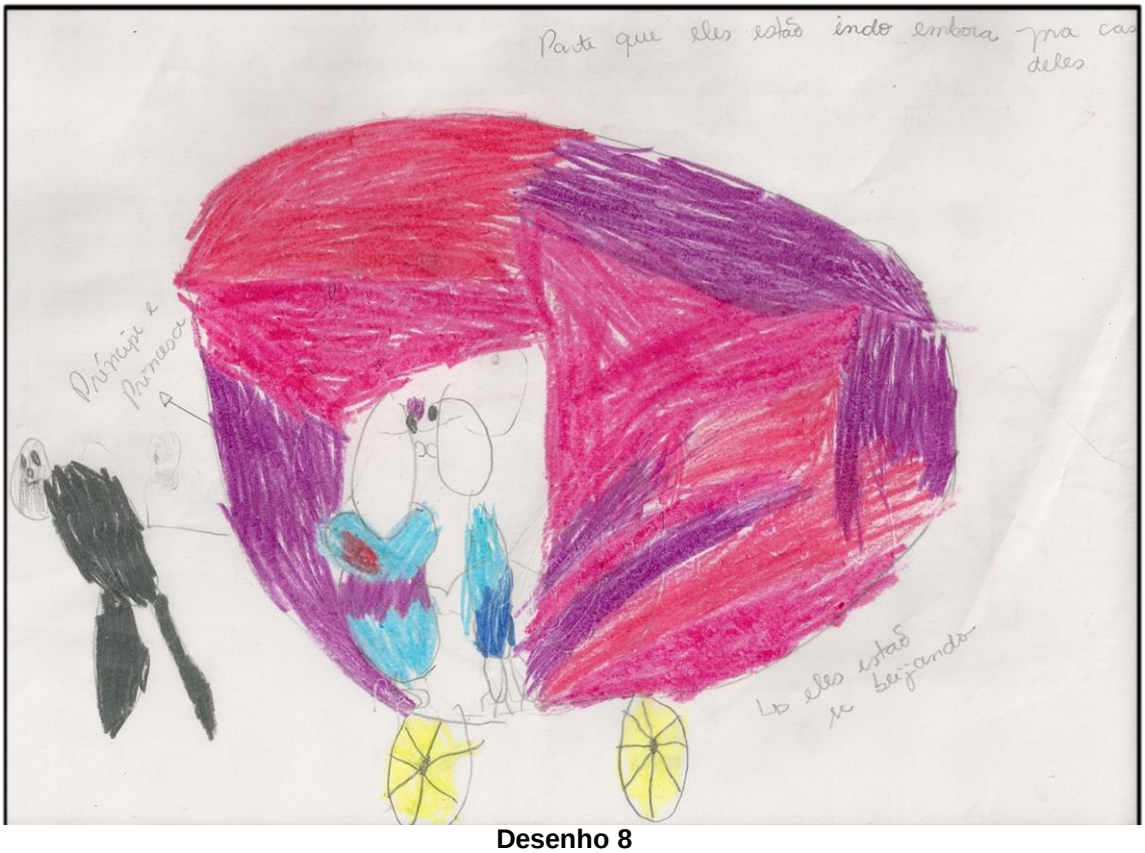
Desenho 6

Romântica também era a cena do casamento de Cinderela com o príncipe, onde o tão esperado desfecho de “felizes para sempre” do filme era dado. Na versão cinematográfica da Disney, imediatamente após a protagonista experimentar o sapatinho de cristal (o segundo, já que o primeiro fora quebrado pela madrasta) e provar que era ela a moça que havia despertado todo encanto do príncipe, os sinos de uma igreja apresentam a cena em que Cinderela e seu esposo saem felizes do casamento e entram numa suntuosa carruagem, de onde acenam para as pessoas ao seu redor.

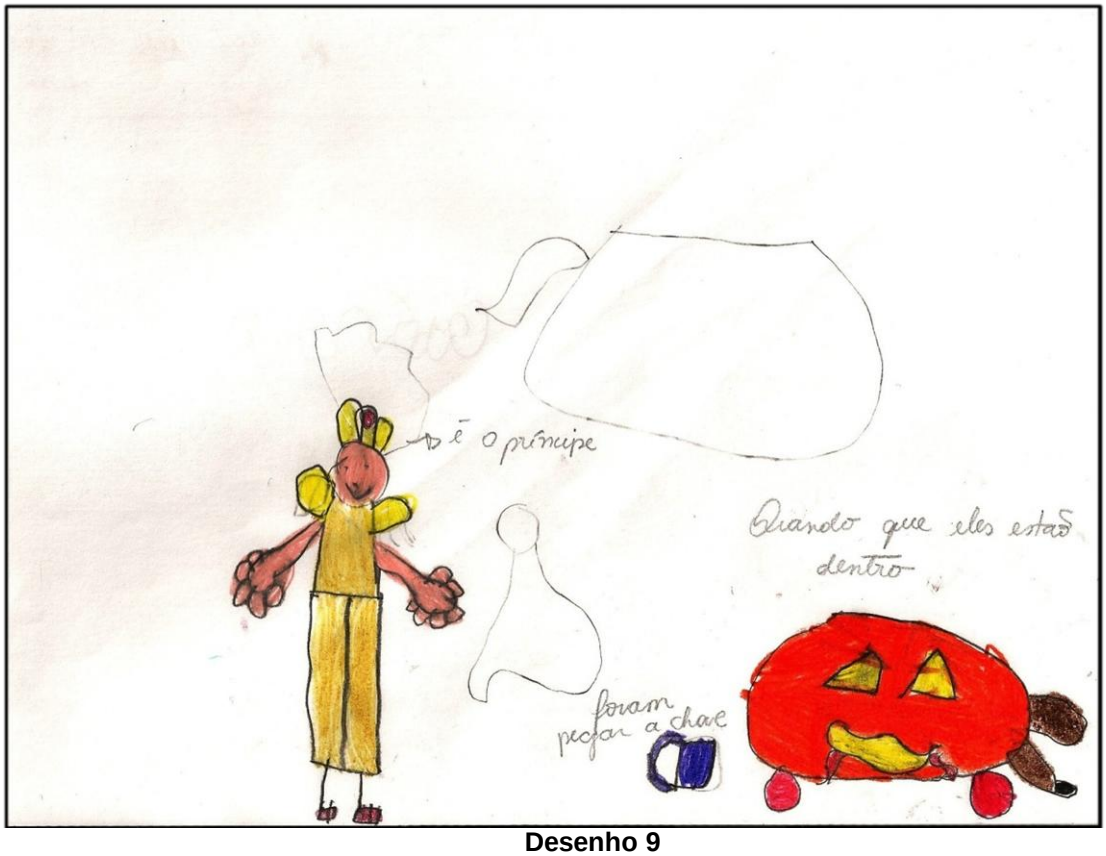
Nos desenhos produzidos pelas crianças que disseram ser “a parte do casamento” a favorita, muitos desses elementos foram evidenciados. Milena (desenho 7) destacou não apenas Cinderela e o príncipe, como também o Rei, cujas aparições estavam diretamente vinculadas à realização do baile, no qual o par romântico é formado, e a casa da madrasta. Segundo ela, “a parte do casamento” era a que mais tinha gostado “porque ficou muito bonito a paisagem do casamento, porque gostei deles casando”. Jéssica (desenho 8) compartilhava a opinião e desenhando uma carruagem cor-de-rosa com um príncipe e uma princesa dentro se beijando, dizia que gostava “da paisagem, das pessoas saindo do casamento, deles se beijando, eu achei a carruagem linda”.

Já Alexandre (desenho 9) me mostrava a carruagem em seu desenho, dizendo que “eles tão dentro” e justificando a preferência pela cena do casamento “porque daí ela não foi mais naquela casa”, se referindo à casa da madrasta, onde era maltratada. José (desenho 10), por sua vez, na mesma folha em que desenhou a “Cinderela casando com o príncipe”, desenhou também “os ratinhos que *virou* cavalo” e dizia ter escolhido a cena do casamento como sua preferida, porque “era de paixão”.

Desenho 7

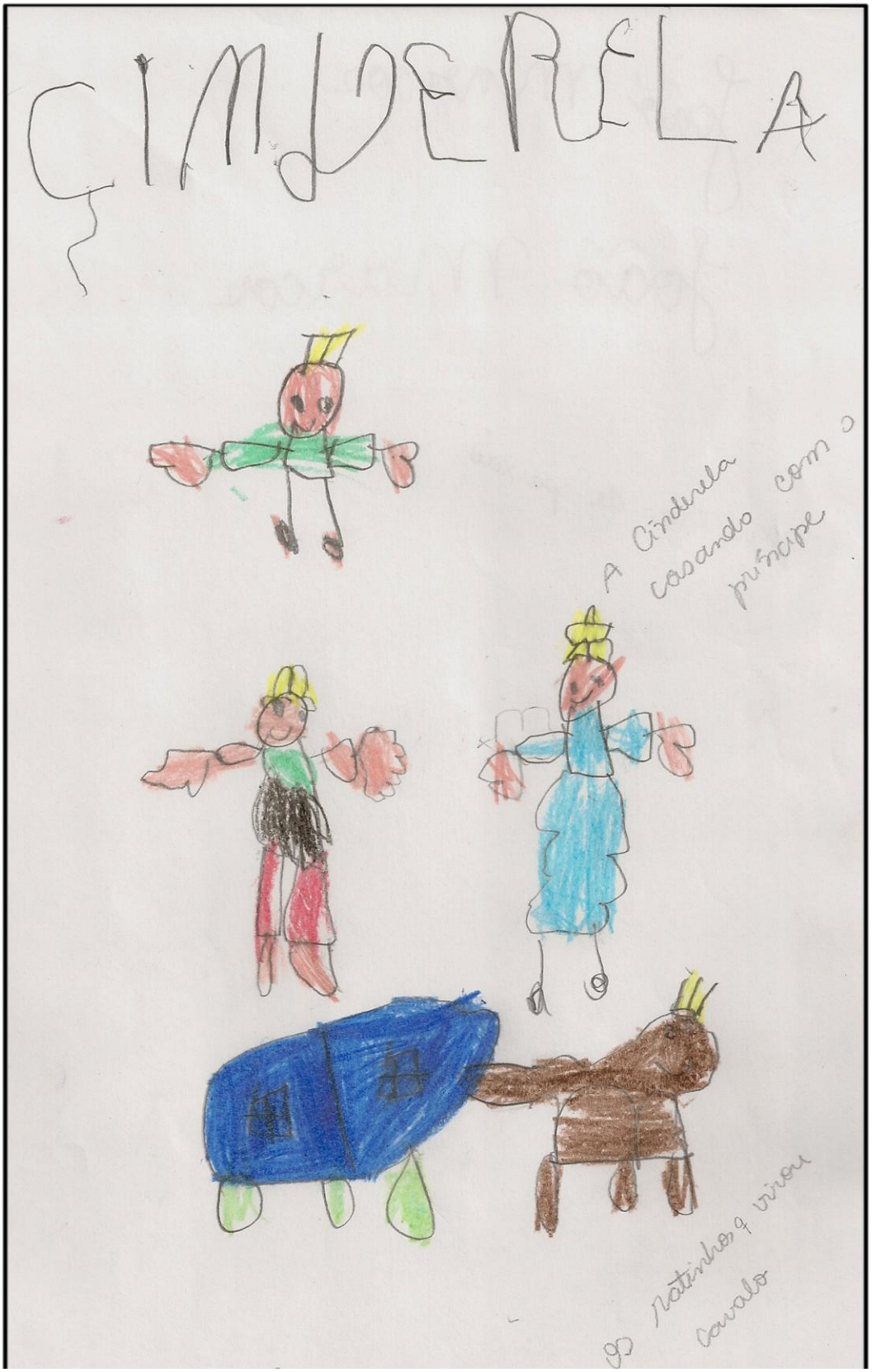


Desenho 8



Desenho 9

Isadora (desenho 11) fez um desenho bastante elaborado. Mostrou-me a princesa, o príncipe e os ratinhos jogando pétalas de flores sobre os noivos casando. Era também a “parte do casamento” que ela tinha mais gostado e, para ela, essa era a parte mais interessante “porque o vestido da princesa era lindo”. Aliás, o foco dado ao vestido de Cinderela não foi exclusividade de Isadora. Denise (desenho 12) desenhou justamente “ela [Cinderela] indo ao castelo (...) por causa do vestido, da tiara, do sapato e dela como ela *tava*”. O vestido era o grande destaque de seu desenho, assim como no de Marcela (desenho 13), que desenhou um vestido todo colorido e com laços para representar a cena de quando “Cinderela pôs o vestido que os bichinhos dela fizeram”, antes de ser destruídos por suas irmãs.


CINDERELA
A Cinderela casando com o príncipe
O Patinho q virou cavalo

Desenho 10

Desenho 11

Desenho 12

Desenho 13

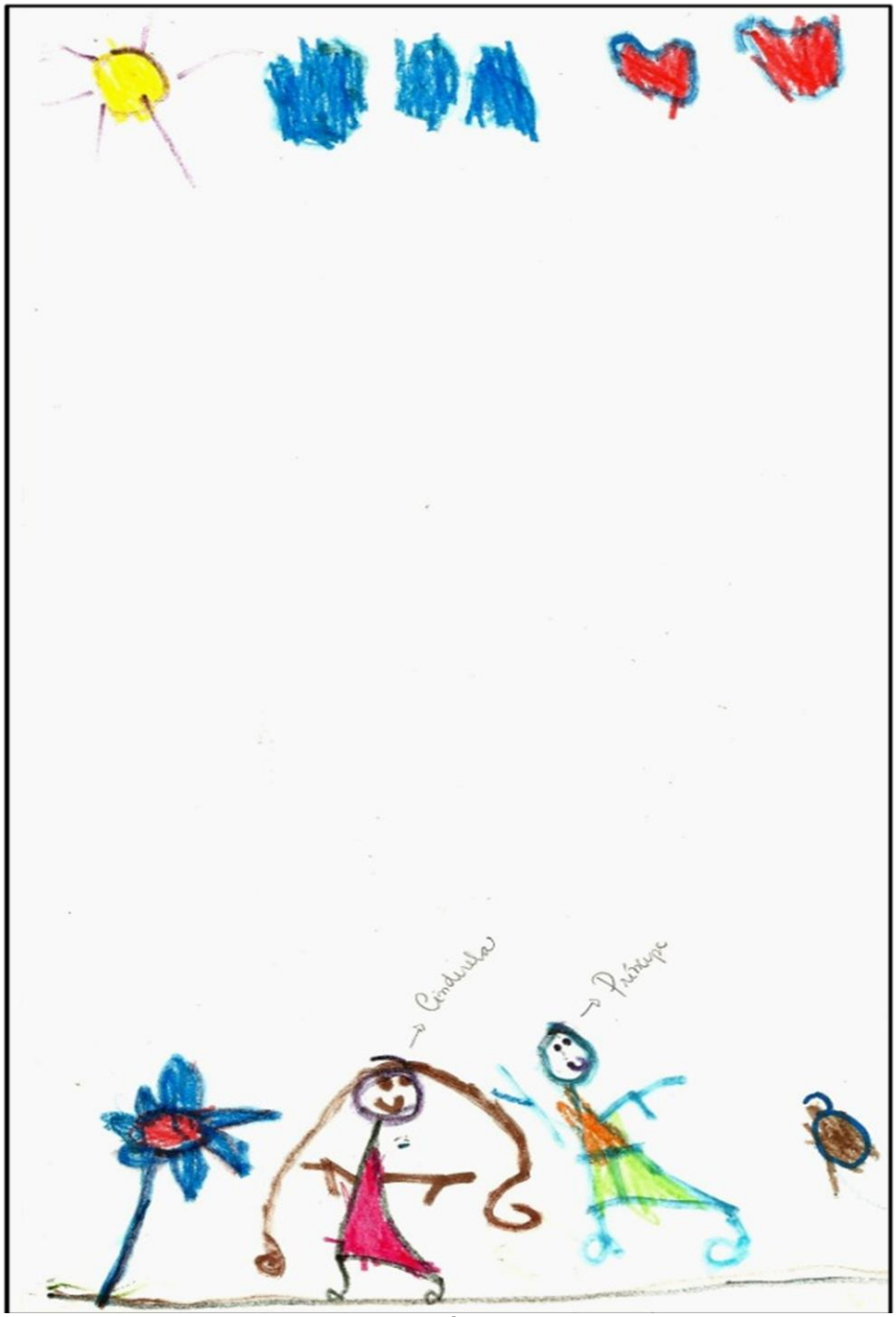
Na EMEB, também em Jundiaí, a divisão espacial das crianças já começava a sugerir uma demarcação de gênero. Chamadas pela professora ao centro da sala, as crianças montaram uma plateia com suas cadeirinhas no centro da sala, de frente ao aparelho televisor. Mas a plateia por elas composta parecia estabelecer uma fronteira entre as nove meninas sentadas nas duas fileiras da frente e os oito meninos sentados nas fileiras de trás.

Lá não demorou muito para que as crianças também reconhecessem Cinderela e se afeiçoassem pela história da personagem. Mais uma vez eram as mesmas cenas as que causavam mais entusiasmo: Ellen se chocou com a cena em que Cinderela é agredida pelas irmãs e deixada aos farrapos, seu corpo exprimia tensão olhando para a televisão e com um rosto de preocupação me perguntava se a personagem não ia ao baile. Em contrapartida, a transformação dos animais pela fada madrinha causou furor em toda a turma e tapando a boca aberta em um enorme sorriso, Amália esboçava surpresa quando o príncipe tirava Cinderela para dançar.

Quando então as preferências foram passadas ao papel, o gênero demarcou também os dois principais temas justificados nos desenhos. Destacando diferentes cenas, as crianças elegeram dois argumentos para

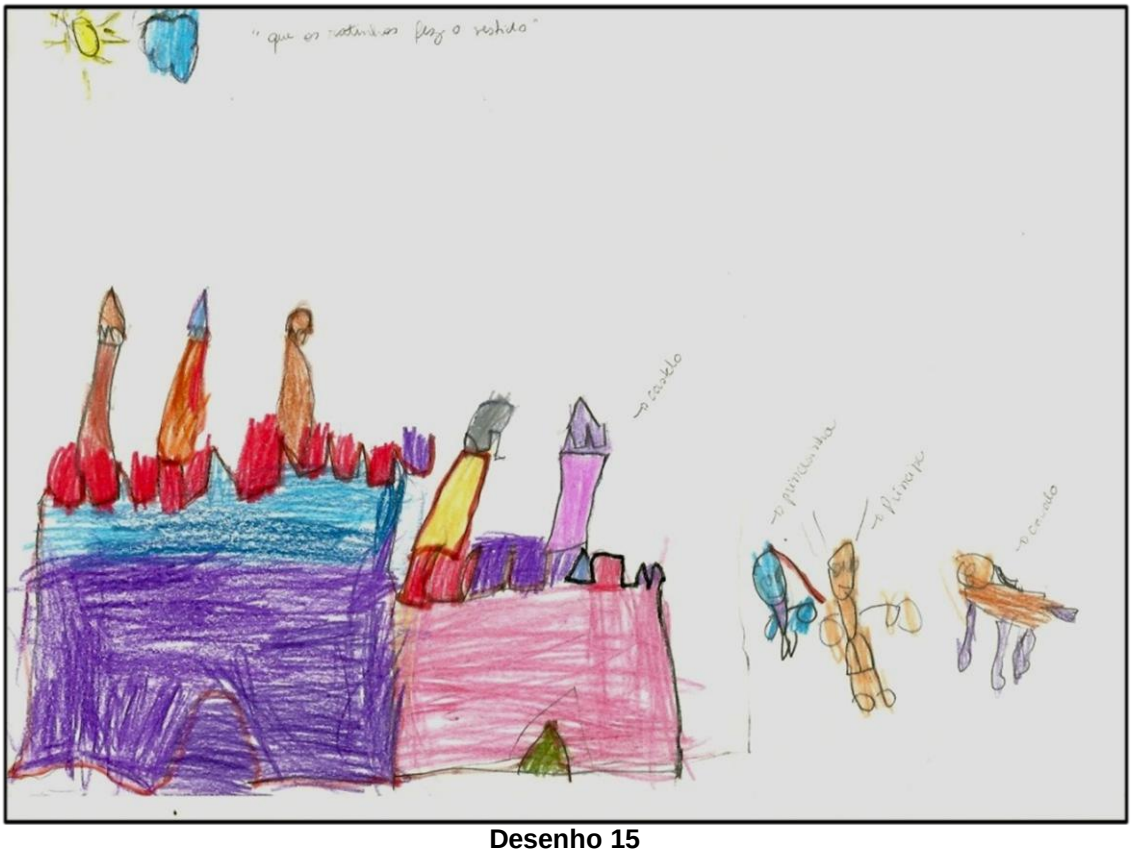
terem desenhado-as: ou o esforço nos desenhos indicavam uma preferência *estética* ou uma preferência *romântica*.

Predominante entre as meninas, o argumento estético destacava o quão bela era Cinderela e seu vestido. Ellen desenhou a cena “quando eles tavam dançando”, mas justificou a escolha “porque a Cinderela ficou com um vestido bonito” (Desenho 14).

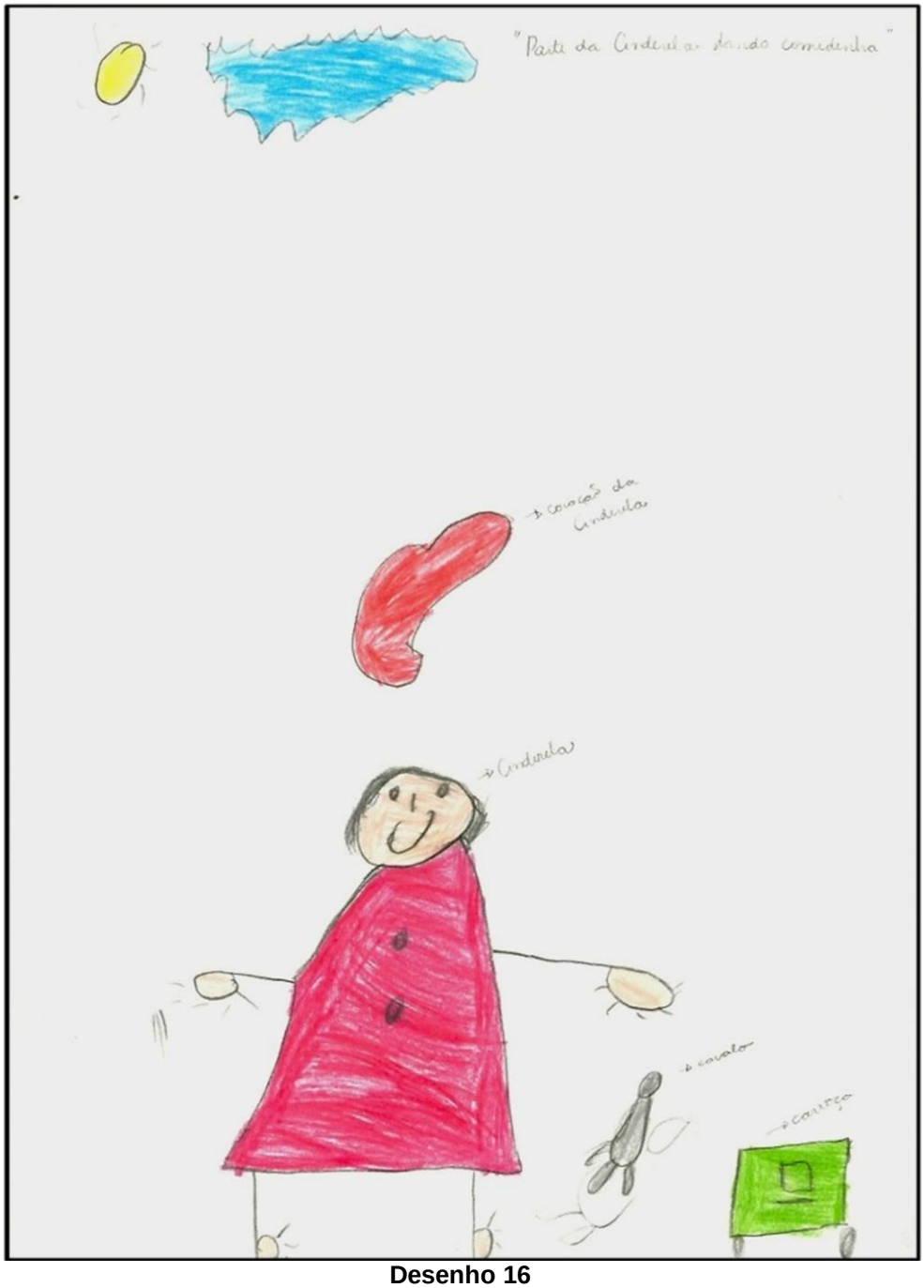


Desenho 14

O vestido foi o destaque também para o desenho de Luana: dizendo ter desenhado a parte em “que os ratinhos fez o vestido”, era “porque o vestido dela ficou lindo, mas as irmãs rasgaram, mas a fada madrinha fez outro lindo” que ela dizia ter feito a ilustração (Desenho 15). E Mariana, por sua vez, em seu desenho que trazia “Cinderela dando comidinha”, além de um coração desenhado sobre a personagem, argumentou que gostou “porque eu achei ela bonita, que é bonita porque o príncipe gosta dela” (desenho 16).



Desenho 15

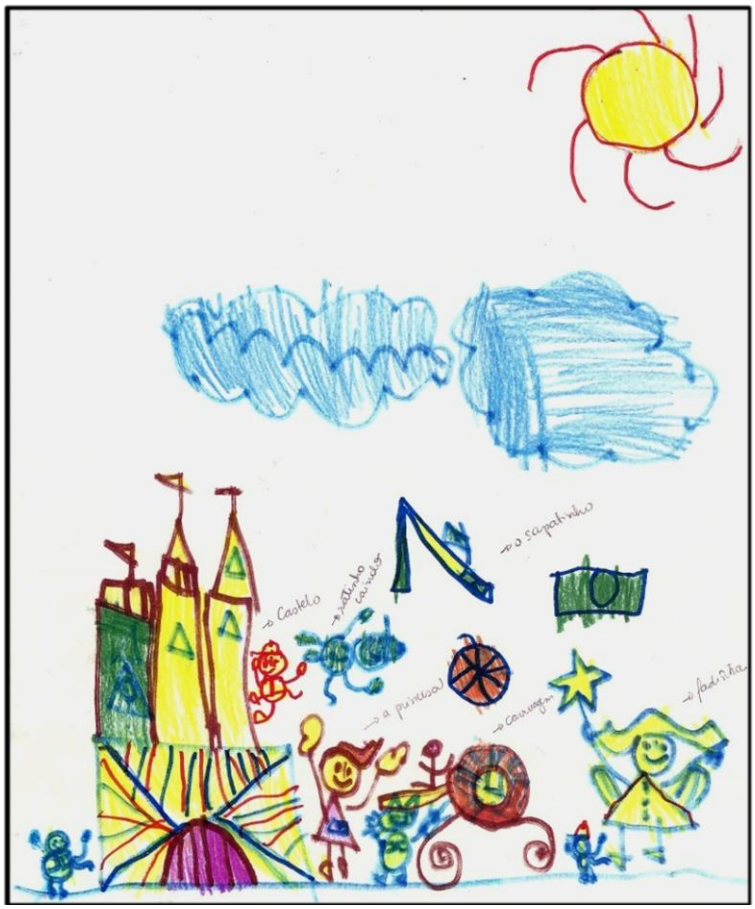


Desenho 16

Aliás, o “príncipe gostar dela” estabelecia a relação com o outro grupo de crianças que destacavam o romance como argumento para justificarem suas preferências de cenas no filme. Juliana foi a única menina dentre quase todos os meninos da turma a destacarem essa justificativa. Desenhando a “parte do casamento” (desenho, inclusive, com os elementos iguais aos de Luana), ela dizia que “é porque eles casam, aí eles moram num castelo e vivem felizes para sempre” que a cena tinha lhe agradado (desenho 17).

Desenho 17

O romance também foi o tema do desenho de Breno que destacou "quando ela foi no castelo dançar com o príncipe" justificando "porque ela fez a Cinderela se apaixonar" (desenho 18).



Desenho 18

Depois de dançarem no palácio, Cinderela e o Príncipe dão, enfim, seu primeiro beijo, tema do desenho de Julian que, ilustrando “a princesa no castelo” e “a parte que o rei beijou a princesa” (Desenho 19).

Desenho 19

Wagner, por sua vez disse ter mais gostado “daquela parte que o príncipe tava com a Cinderela dentro da carroça”, me mostrou seu desenho de “quando eles foram felizes para sempre” e argumentava sua preferência “porque um sorri um pro outro” (desenho 20).

Desenho 20

A centralidade na figura de Cinderela, comum à maioria dos desenhos feitos nas duas escolas em Jundiaí destoaram, em contrapartida dos desenhos feitos em Marília. Na EMEI, assim como na EMEB, a divisão de gênero entre as crianças marcou também uma divisão temática entre os desenhos, contudo, em Marília, foi exatamente pela pouca atenção dada à Cinderela que os meninos empreenderam seus esforços ilustrativos e demarcaram a diferença.

Nos setenta e quatro minutos em que *Cinderela* foi exibida na EMEI em Marília, as mais diversas reações surgiram. Paralisadas nas cenas da madrasta e eufóricas nas cenas de perseguição entre os animais, as crianças pouco a pouco reagiam ao filme. Luisa era a mais falante de todas. Insistentemente, a menina narrava todas as cenas do filme contando aos demais o desenrolar da história que assistiam e, insistentemente também, levava broncas e queixas das crianças ao seu redor que eram impedidas de ouvir as falas das próprias personagens enquanto ela mostrava que, afinal, sabia o filme.

A atenção e a comoção generalizada eram facilmente percebidas pelo silêncio e pelas gargalhadas da/os espectadoras/es nos arranjos narrativos. Quando a madrasta aparecia, todas/os se calavam num temor explícito à personagem, mas quando eram as perseguições entre ratinhos-gato-cachorro ou, ainda, a interação entre Cinderela e os animais que ocupavam a cena, a agitação tomava conta do público. Oscilando entre o suspense e a comédia, o filme prendeu os olhares das crianças e preencheu aquela manhã.

Já ao final da história, nas cenas em que Cinderela dança apaixonadamente com o príncipe no baile, Tales, enfim, fez a primeira reclamação ao filme: "é de menina a *Cinderela*, tia! Eu queria o do *Relâmpago McQueen*!". Feita a reclamação, Tales era pego novamente pelas cenas finais de suspense de *Cinderela* e não deixava de se envolver com a cena em que os animais, muito dramaticamente, a salvam de seu cárcere.

A reivindicação por um "filme de menino", como diria Tales, tal como o *Carros*[20] em que "*Relâmpago McQueen*" protagoniza uma história de ação e

[20] *Carros*, dirigido por John Lasseter, 2006. Produzido pela *Pixar* e distribuído internacionalmente pela *Walt Disney Pictures*, *Carros* é uma animação em computação gráfica que narra a história de *Relâmpago McQueen*, um famoso e egocêntrico carro de corrida que depois de perder-se numa cidadezinha do interior e encontrar carros muito diferentes dele, é levado a questionar seus valores e condutas.

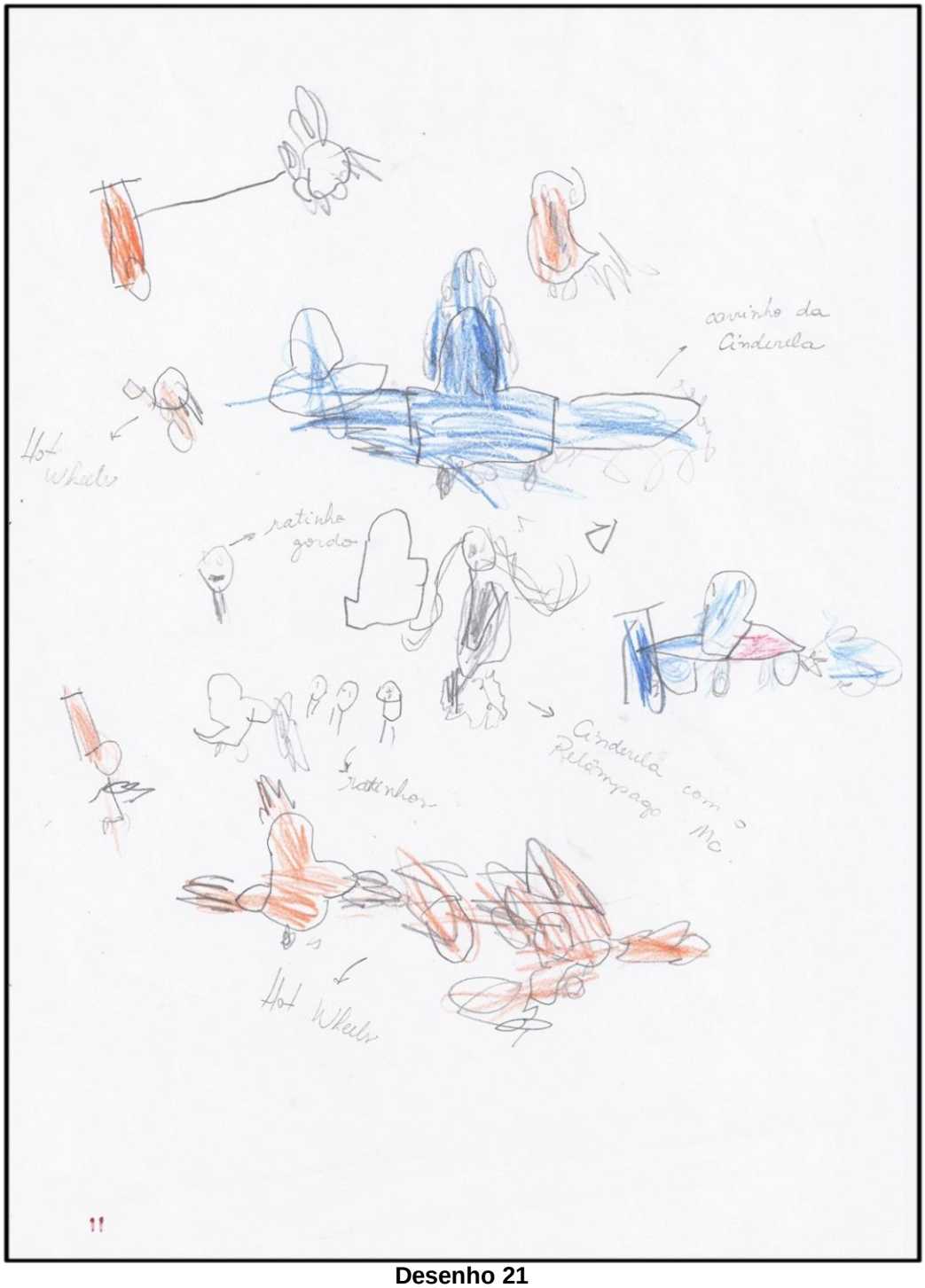
aventura, não obteve consenso entre as crianças enquanto assistiam ao filme. Tales foi o primeiro e o último a questionar o filme enquanto ele era transmitido e mesmo depois, quando conversamos sobre o filme, ele era uma das crianças que mais sabia descrever as cenas do longa metragem, mostrando que, mesmo à contragosto, havia se atentado ao filme.

Mas se por um lado Tales fora o único menino a se incomodar com *Cinderela* enquanto era exibido, não foi o único, porém, a evidenciar as barreiras de gênero quando os desenhos e comentários começaram a surgir. Ao término do filme, tendo Cinderela finalmente calçado o sapatinho de cristal e o público aplaudido com empolgação o desfecho cinematográfico, perguntei para as crianças "qual parte do filme" mais haviam gostado e as respostas que surgiram evidenciaram as diferenciações de gênero na recepção.

As meninas, unanimemente, disseram ter mais gostado das cenas em que a protagonista, Cinderela, era evidenciada: insistindo em associar a cena do baile com a ideia de casamento, as meninas destacavam os momentos quando Cinderela vestiu o "vestido de noiva brilhante", o do baile, quando ela calçou o sapatinho de cristal e, com a maior incidência de comentários, quando foi beijada pelo príncipe. Já os meninos, por outro lado, sequer citaram o nome da protagonista do filme. Para eles, o melhor de *Cinderela* era a aventura e os perigos que corriam os animais. As atrapalhadas dos ratinhos, a disputa entre Bruno (o cão amigo de Cinderela) e Lúcifer (o gato malvado das irmãs invejosas), o cavalo e, principalmente, a cena que exprimia o clímax da tensão na qual os ratinhos desesperadamente levam a chave que soltará Cinderela do quartinho foram os elementos que mais encantaram a audiência masculina.

Essa preferência pelas partes do filme em que Cinderela saía de cena foi evidenciada pelos desenhos produzidos no dia seguinte pelas crianças. Tanto era notável o número de desenhos que destacavam as cenas protagonizadas pelos animais, como, ainda, em três desenhos os meninos trouxeram elementos externos ao universo do filme ali discutido. Tales, transpondo para o papel sua reivindicação por um filme "de menino", fez questão de desenhar o Relâmpago McQueen, do filme *Carros*, ao lado de Cinderela. Destacou ainda os ratinhos da narrativa e, talvez para deixar o desenho mais parecido com aquilo que ele entende por "de menino", desenhou

também dois “Hot Wheels”, carrinhos em miniatura colecionáveis e que estampam diversos produtos consumidos pelos meninos (Desenho 21).

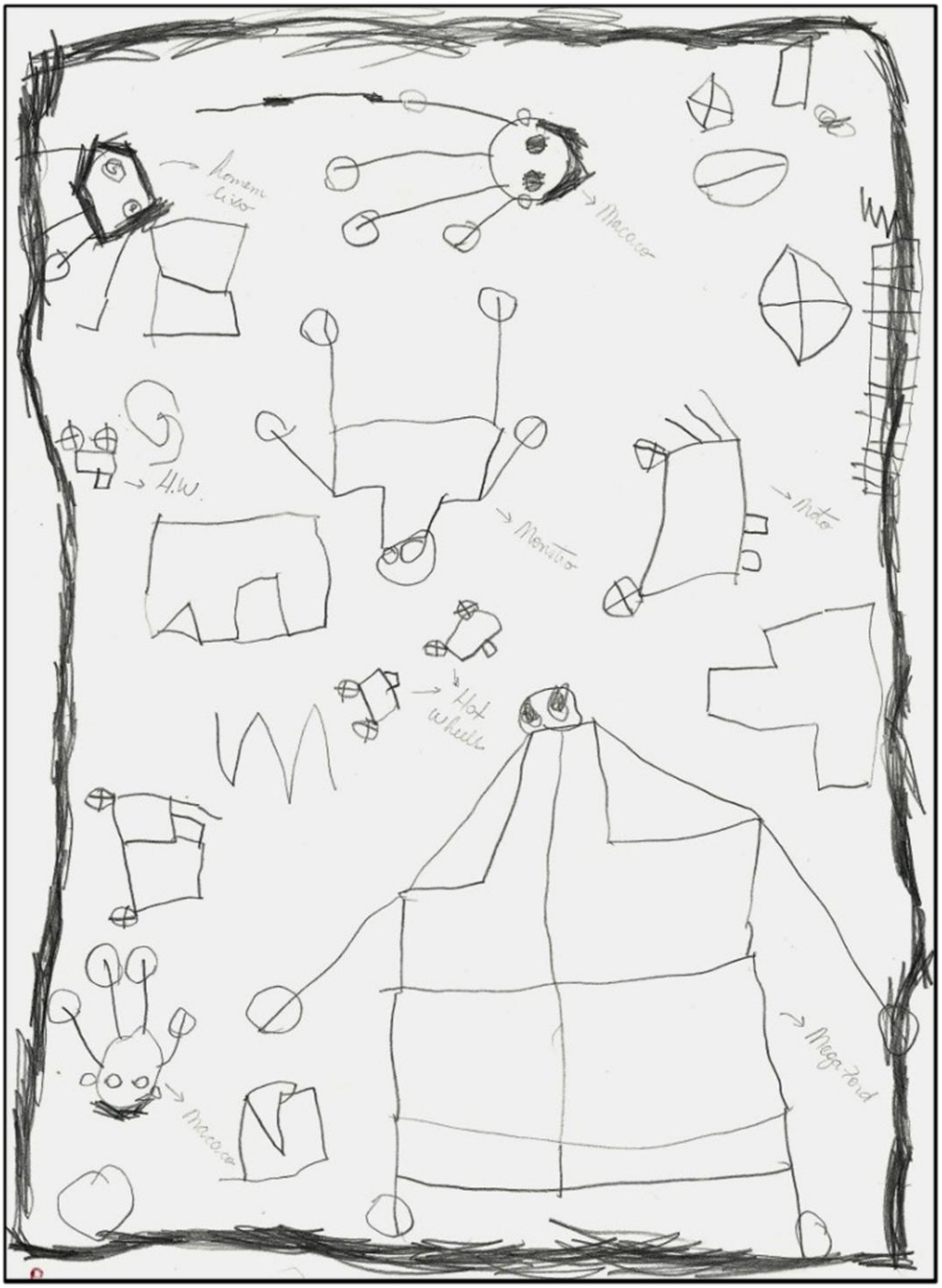


Desenho 21

Lucas e Pedro, por sua vez, radicalizaram ainda mais a oposição. “Cinderela” vinha escrito no desenho de Pedro, assim como a professora havia pedido para copiar da lousa, contudo, era o “Megazord” que ele me mostrava em seu desenho (Desenho 22). Lucas também trouxe como referência o

“Megazord”, grande robô formado pela conjunção de carros dos *Power Rangers* e usado para combater o mal na série televisiva de grande sucesso na Televisão aberta, colocando-o, ainda, ao lado de uma moto e de outros *Hot Wheels* (Desenho 23).

Desenho 22



Desenho 23

A recusa dos meninos em desenhar elementos do filme da *Princesa* ao mesmo tempo em que traziam personagens tidas como prioritariamente masculinas (marcadas por elementos ligados à tecnologia das máquinas e robôs, exposição de lutas ou personagens animais) parecia compor um esforço de demarcação de gênero em relação às outras crianças e em relação às minhas expectativas. Retomando as contribuições de Stuart Hall (2003) aos estudos culturais, vale ressaltar que as leituras produzidas de um texto

midiático não dependem apenas dos referenciais nele contidos, mas também dos significados acionados no momento da recepção pela audiência. Nesse sentido, as leituras da *Cinderela* produzidas pelas crianças elucidam os sentidos apropriados e significados a partir das experiências e do arcabouço referencial trazidos por elas mesmas na recepção.

Enquanto um texto que não é completamente fechado e controlado, a narrativa de um filme não fornece uma leitura única *a priori*, mas sim, metaforicamente, fornece as margens pelas quais os significados *podem* ser apreendidos e criados pela audiência. Durante a exibição de *Cinderela*, às crianças se abria a possibilidade de relacionar os referenciais trazidos pelo filme com aqueles trazidos por elas próprias, a partir das experiências e vivências acumuladas durante suas vidas.

O olhar *generificado* das crianças conduziu o processo de significação do filme e, assim, meninas e meninos, "leram" *Cinderela* não apenas por uma linguagem comum de imagens, sons e falas – necessárias ao ato de assistir um filme –, mas, também, a partir de certa posição no sistema de classificações de gênero. A concentração dos temas de interesse das crianças em determinadas cenas ou personagens de acordo com as identificações entre meninas e meninos não era fruto de um acaso, mas antes, de uma estrutura classificatória na qual crianças se transformam em meninas e meninos.

Inseridas desde cedo no processo de diferenciação de gênero, as crianças não assistiam a *Cinderela* de um ponto neutro, isento de pré-leituras, mas a partir de um arcabouço referencial que posiciona tudo e todas/os a partir das diferenciações simbólicas entre o feminino e o masculino. O filme não foi considerado "de menina" o suficiente para causar recusa entre os meninos, contudo, não gerou leituras iguais entre as crianças que ao mesmo tempo e em um mesmo lugar assistiram-no, mas provocou reações diversas em um público pelo gênero marcado e orientado.

Quando assistiam ao filme meninas e meninos não encontravam as mesmas razões para assim fazê-lo: elas queriam ver a "Princesa", o "sapatinho" ou o "beijo com o Príncipe", enquanto eles ansiavam pelas "brigas dos bichinhos", pelos "cavalos" transformados em cocheiros ou até mesmo em Relâmpagos McQueens ausentes na narrativa. As cenas com os bichos em *Cinderela* pareciam apresentar um lugar de interesse comum do público a partir

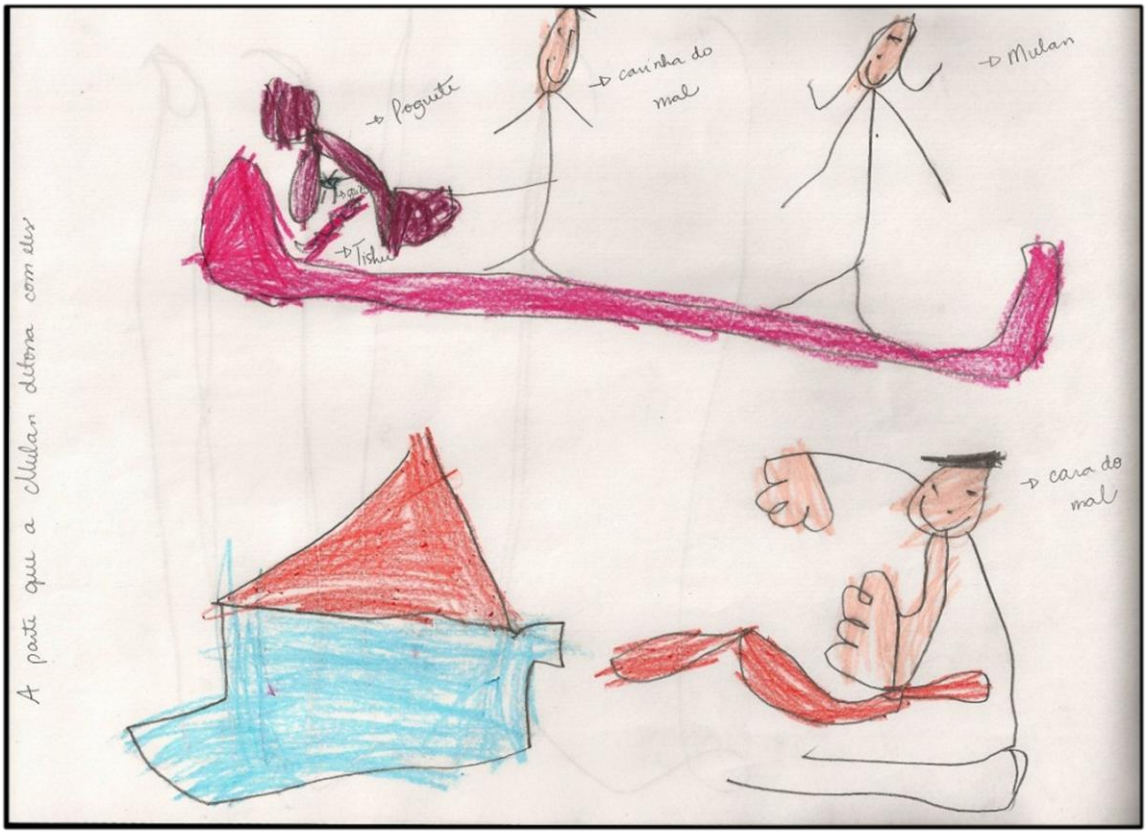
de uma identificação com os elementos que, ao fundo, podem ser entendidos como “de criança”, operados a partir da marcação geracional e não de gênero. Apesar da aura de *Princesas* estar de modo geral mais associada aos interesses do público feminino, a humanização de personagens não-humanas, comum à linguagem das fábulas e presente em muitos dos filmes Disney, era um dos elementos narrativos que podiam classificar *Cinderela* não só como um “filme de menina”, mas também como “um filme de criança” e foi justamente nestes elementos que os meninos concentraram suas atenções e demarcaram seus interesses.

Indo à guerra com Mulan

Após a ampliação da pesquisa de *Cinderela* na Iniciação Científica para as *Princesas* no mestrado, partimos da oposição entre clássicas e rebeldes sugerida pela Disney para buscar compreender diferentes noções sobre feminilidades negociadas entre as personagens da marca. Por isso, além de *Cinderela,* durante a pesquisa de campo realizada nas duas escolas de educação infantil de Jundiaí, buscamos os sentidos e leituras produzidas pelas crianças também acerca de *Mulan*, filme que traz uma protagonista “rebelde” em sua narrativa.

O filme *Mulan* parecia ser menos conhecido do que *Cinderela* entre as crianças da Escola particular. Apesar de algumas crianças fazerem os costumeiros comentários nas cenas iniciais mostrando que já conheciam o filme, a maioria delas encarou a história com muito mais curiosidade do que a anterior havia recebido. Enquanto as cenas de conflito tomavam a tela da televisão, a turma se silenciava diante dos embates de guerra e a tensão tomava a sala.

As demarcações de fronteira entre o bem e o mal se fizeram mais evidentes para as crianças, e impulsionou grande parte dos comentários feitos a partir do filme. Em muitas das ilustrações feitas depois da exibição do longa-metragem, a justificativa de uma preferência às cenas em que “o bem venceu o mal”, como dizia Murilo, se multiplicaram, revelando o impacto que cenas de conflito direto entre as personagens provocaram entre as crianças: “eu não gosto das pessoas do mal”, enfatizava Guido (desenho 24).

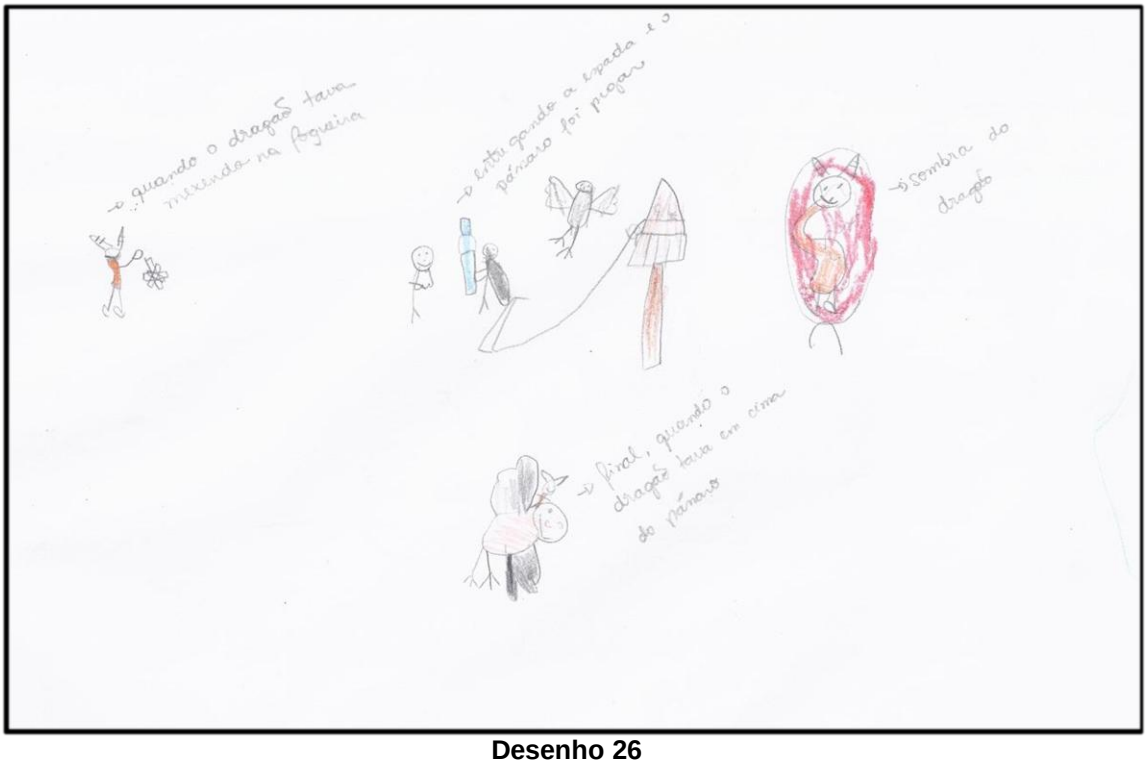


Desenho 24

Perpassados por este tema maniqueísta de “o bem que vence o mal”, os desenhos e as falas produzidas após a exibição do filme da Mulan, dividiram-se em dois grandes eixos: primeiro, a interação da protagonista com os seres não-humanos, fossem com os seus animais de estimação ou seres mágicos (dragões) por ela combatidos ou enviados para sua proteção; e, em seguida, as ações dela em função da guerra, desde o momento em que deixa seu pai desolado depois de fugir de casa para lutar em seu lugar, passando pelas situações em que ela é posta em combate, até o reconhecimento de seu heroísmo pelo imperador, já ao final da história.

Dentre as cenas mais faladas, aquela em que Mulan alimenta seus animais, no harmonioso clima pré-guerra, se destacou principalmente entre as meninas. Foram elas as autoras de todos os desenhos que ilustravam a cena e que pronunciavam falas justificando suas escolhas por ter sido, tal cena, uma situação “engraçada” ou porque achavam o cachorro “bonitinho”, como dizia Vânia (desenho 25). Bianca (desenho 26) também fez seu desenho baseado em uma cena que achou “engraçado”, mas preferiu aquelas protagonizadas pelos animais “do mal”, ao invés dos amigos de Mulan.

Desenho 25



Desenho 26

Os dragões e a atmosfera mágica que os cercavam caíram no gosto das crianças e, por mais que estivessem ali como os representantes do “mal”, o interesse por estas criaturas foi ilustrado por muitas delas, como José (desenho 27), um dos meninos a colocar os dragões como protagonistas da ilustração.

Desenho 27

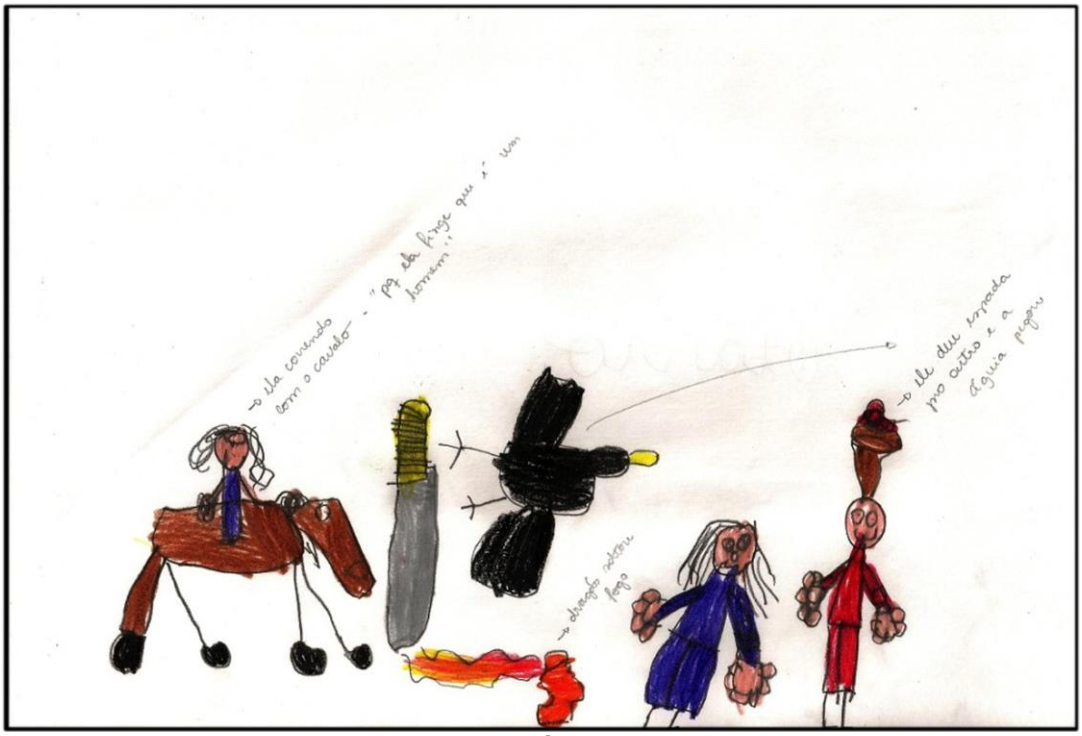
A relação de Mulan com os seres não-humanos, animais de estimação ou seres mágicos, davam a tônica de comédia ao filme e, talvez por isso, fossem tão lembrados pelas crianças em seus desenhos. Personagens de uma narrativa marcadamente tensa devido às sequências de conflitos na guerra

contra os Hunos, o filme *Mulan* reservava aos seres não-humanos os momentos de maior descontração. Tal estratégia narrativa parecia assemelhar-se ainda com as cenas trazidas por *Cinderela:* era pela relação da protagonista *clássica* com seus animais de estimação que o contexto de sofrimento vivido pela personagem se dissolvia e mais leveza era atribuída ao filme.

Ao contrário do que havia se contornado na escola municipal de Marília, na escola particular de Jundiaí decidir se referir mais aos animais e seres mágicos nos desenhos não parecia ter necessariamente uma orientação de gênero. Se por um lado, em Marília, referir-se aos animais ao invés de Cinderela parecia um demarcador de masculinidade entre as crianças, em Jundiaí por outro lado, muitos meninos e meninas conferiam às personagens não-humanas o protagonismo de seus desenhos.

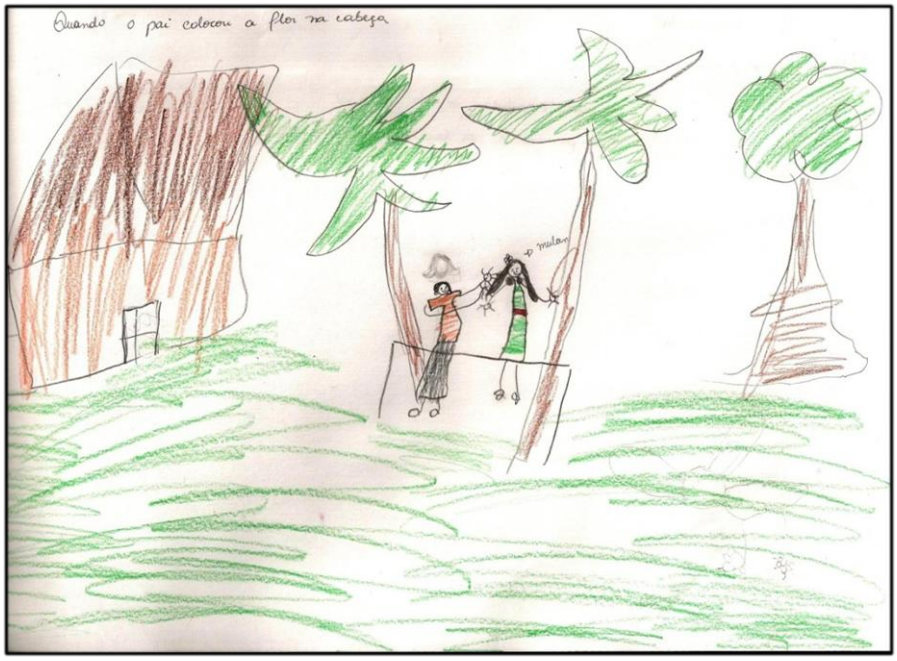
Carregados de uma carga cômica, os seres não-humanos de ambos os filmes quebravam a linha dramática das histórias e, ao mesmo tempo, enriqueciam a dimensão lúdica dos filmes. Fosse por animais falantes ou por seres magicamente encantados, as personagens não-humanas ressaltavam a ficcionalidade das narrativas e, acionando ainda a linguagem comum às fábulas, ressaltavam a dimensão lúdica tão apreciada (e conhecida) pelas crianças.

No outro eixo temático de desenhos sobre o filme, estavam aqueles que o destaque era dado à protagonista da história: *Mulan*. Apesar de a cena em que ela corta os cabelos e se traveste de homem antes de ir à guerra ter provocado grande surpresa entre as crianças durante a exibição do filme, Alexandre foi o único a falar sobre o ocorrido a partir de seu desenho. Na ilustração do menino, havia tanto a cena em que a espada do imperador era roubada, momento em que a guerra atingia o território do “castelo”, como diziam as crianças, como a cena anterior, na qual Mulan corria a cavalo até a residência imperial e cuja importância, segundo Alexandre, se dava “porque finge que é um homem” (desenho 28).



Desenho 28

As principais cenas protagonizadas por Mulan que as crianças se referiam eram aquelas localizadas logo no início do filme, durante a apresentação das personagens, e as últimas, quando a história chegava ao seu clímax e resolução. “Bonito” era o adjetivo dado às cenas iniciais, tanto as que mostraram o pai de Mulan colocando “a flor na cabeça dela”, uma espécie de presilha de cabelo decorada com flores, como também aquelas nas quais Mulan saía escondida de casa para ir à guerra – como nos desenhos de Mônica (desenho 29) e Nina (desenho 30). Havia algo nas cenas como estas que fazia com que a preferência por elas se restringisse apenas às meninas, assim como as cenas finais, as de resolução da história.

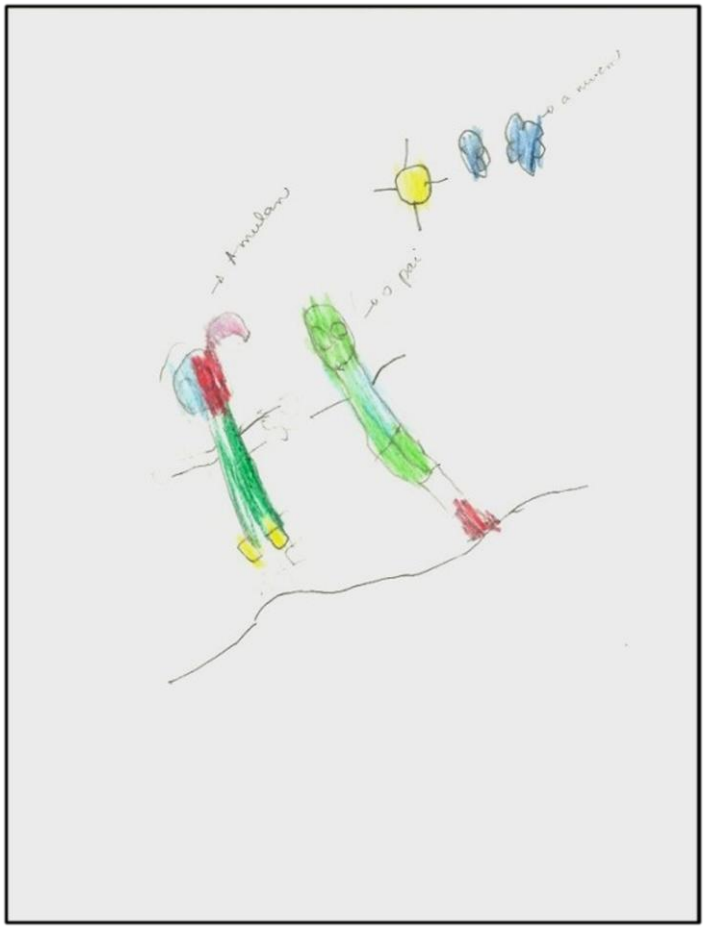


Desenho 29

Desenho 30

Já os desenhos produzidos na EMEB de Jundiaí também foram quase todos sobre a relação de Mulan e sua família. Apesar da pouca quantidade de crianças em sala no dia de exibição do filme e, consequentemente, de poucos desenhos, o número reduzido de interlocutores me permitiu mais tempo e calma para conversar sobre o filme. Dos oito desenhos criados pelas crianças, seis deles traziam Mulan e seu Pai na composição: Isabela desenhou os dois juntos a uma casa e a uma flor (desenho 31), assim como Renan, que dizia ainda ter gostado do filme “por causa do cavalo” (desenho 32). E Inês disse ter gostado tanto da “parte que o príncipe dela queria cortar a barriga dela, mas não cortou” referindo-se à cena em que o travestimento de Mulan é descoberto, como desenhou também a “parte aqui que o pai dela segurou as flores, e que a filha abraçou o rei”, trazendo em seu desenho Mulan ao lado de seu pai e sua mãe (desenho 33).

Desenho 31



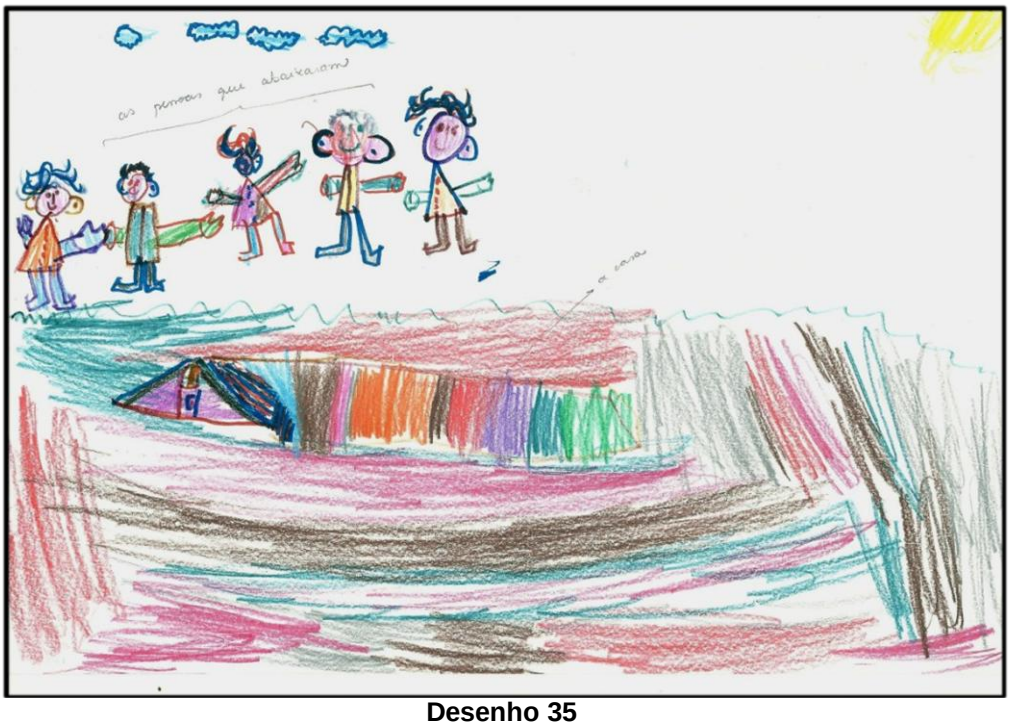
Desenho 32

Desenho 33

Entretanto, as cenas de batalha e reconhecimento de Mulan como uma grande heroína de guerra também entraram no conjunto de cenas mais comentadas pelas crianças. Na EMEB, Paulo destacou a cena de batalha em

que Mulan estrategicamente derruba uma montanha de neve sobre seus inimigos (desenho 34) e Jorge destaca “a parte que as pessoas lá e a menina matou o capitão e os amigos dele” trazendo em seu desenho “as pessoas que abaixaram” em reverência ao heroísmo de Mulan (desenho 35).

Desenho 34



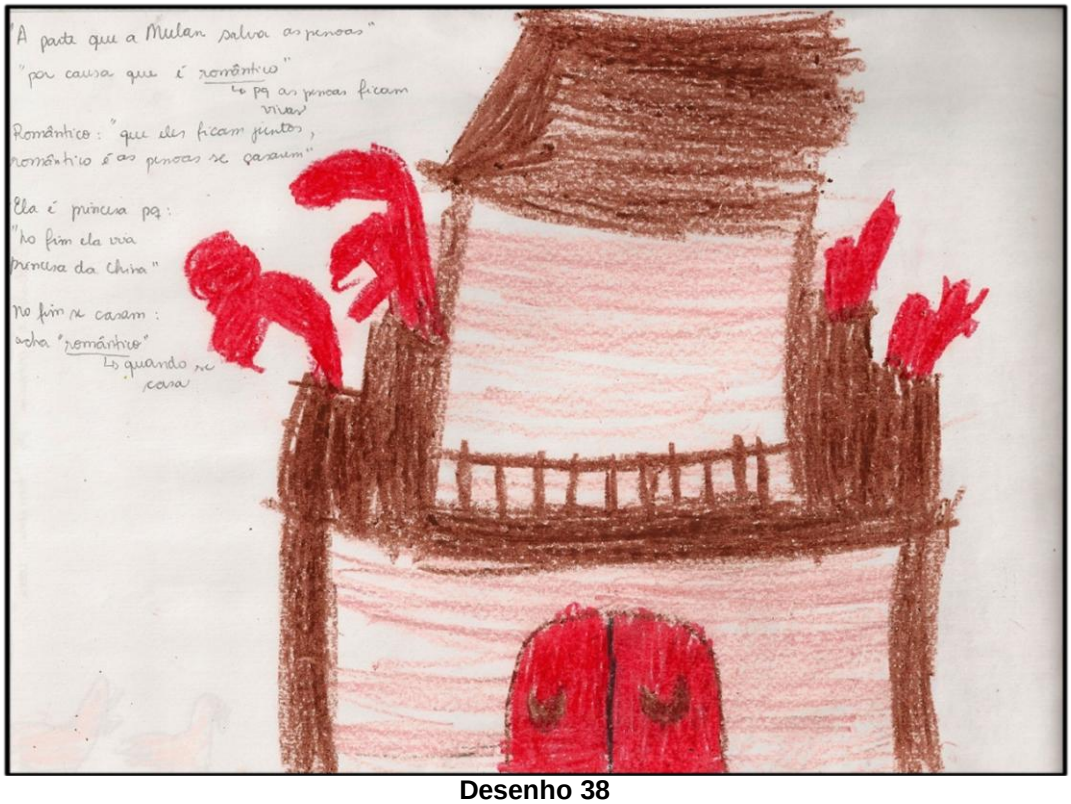
Desenho 35

Já na escola particular, a cena em que Mulan é reconhecida como heroína pelo imperador é mostrada por Jéssica (desenho 36) como “emocionante” e “lindo”, assim como dita “importante” por Lúcia. A cena em que é ovacionada como heroína e sai à luta em proteção ao imperador é citada por Samantha (desenho 37) no desenho onde ela me mostra “a menina” e os “fogos de artifício”. Esta seria sua cena preferida, segundo ela, “por causa que eu achei ela muito legal”, “porque ela cortou o cabelo e é muito bonita” e, ainda, colocando Mulan em comparação com Branca de Neve, outra personagem que compõe a marca *Princesas* da Disney, completava: “porque o cabelo é igual o dela [curto, como o de Branca de Neve]”.

Desenho 36

Desenho 37

"A parte que a Mulan salva as pessoas" é a que Cíntia (desenho 38) mais gosta e da mesma forma que mais gostou da cena em que Cinderela e o príncipe se beijam no primeiro filme, a justificativa é por que é "romântico", pois, segundo ela, aqui, "as pessoas ficam vivas". Porém, quando eu perguntei o que era "ser romântico" para ela, a resposta mostrou mais de um sentido empregado pela menina: ser romântico não era apenas a felicidade de um desfecho onde todos, apesar das batalhas, permanecem vivos, mas também "romântico é que eles ficam juntos, romântico é as pessoas se casarem".



Desenho 38

Ao contrário de *Cinderela*, *Mulan* não mostra um casamento ao final do filme, terminando apenas com a sugestão de que Mulan e o general por quem ela se apaixona viriam a ficar juntos. Mas se por um lado a dimensão do "romântico" não era expressa pela imagem propriamente do enlace matrimonial, como o da princesa clássica, o fato de que Mulan "salva as pessoas" é a peça fundamental na narrativa para que o general perdoe a farsa mantida pela heroína travestida durante o filme e junte-se a ela em uma reconciliação amorosa.

O desfecho comum de um "final feliz" para ambas protagonistas despontou como um dos principais temas para os desenhos das crianças. O romantismo de *Cinderela* e o heroísmo de *Mulan* pareciam envolver a maior parte das crianças e, por isso, ilustrar a enorme quantidade de desenhos. Assim como aponta Ien Ang (1996), é pela ligação afetiva que o melodrama está baseado. O enredo melodramático, segundo a autora, fornece um espaço para a relação íntima entre as personagens e a audiência: destacando sempre cenários e situações da vida pessoal das personagens, os conflitos íntimos trazidos pelas narrativas propiciam um maior elo de empatia entre elas e o seu público.

Segundo Ang, as situações carregadas por um sofrimento cotidiano das protagonistas do melodrama criam uma empatia da audiência que, sensibilizada, se envolve emocionalmente com os dramas da narrativa. Uma relação de afetuosidade é, neste sentido, estabelecida entre as protagonistas e sua audiência. Esta parecia ser a relação entre as protagonistas das *Princesas* e as turmas de crianças.

O romantismo de Cinderela e o heroísmo de Mulan despontaram como temas centrais nos desenhos das crianças, independentemente da escola onde estavam. Se em *Cinderela* o baile, o beijo e o casamento eram os grandes temas desenhados, em *Mulan* a centralidade temática estava nas vitórias da protagonista, fossem aquelas na guerra ou fossem aquelas decorrentes da vitória da guerra: a reconciliação com sua família e seu par romântico.

Cíntia (desenho 6), da escola particular, ressaltava o baile como o momento mais especial de *Cinderela*, uma vez que "é romântico", argumento parecido com o de Wagner (desenho 20), da EMEB que, desenhando a "parte que o príncipe tava com a Cinderela dentro da carroça", dava atenção ao fato de que "eles foram felizes para sempre (...), um sorri um pro outro" e Alexandre (desenho 9), por sua vez, que desenhava a carruagem da cena final sob a justificativa que "daí ela não foi mais naquela casa", referindo-se a casa da madrasta má.

Não ir mais para a casa da madrasta e se eximir de todas as relações que causavam o sofrimento cotidiano de Cinderela parecia ser a grande superação da protagonista. Operando por uma lógica compensatória, era como se, para aquelas crianças, o sucesso da relação romântica com o príncipe, registrado pelo próprio casamento, representasse a grande recompensa ao sofrimento vivido pela personagem ao longo de sua narrativa. O romantismo do enlace matrimonial representava, ali, o sopro de alívio de uma audiência sensibilizada pelas dores da *gata borralheira*.

Paralelamente, a vitória de Mulan em sua saga guerreira era a merecida recompensa do sofrimento por ela vivido. Se a rejeição em sua família e, posteriormente, a rejeição em seu batalhão criavam os momentos de tensão e compadecimento do público, sua heroica vitória sobre os Hunos os recompensavam. Cíntia (desenho 38), da escola particular de Jundiaí, ressaltava "a parte que a Mulan salva as pessoas" como o clímax da história

justificando, inclusive que era “romântico” e que “romântico é as pessoas se casarem”, atrelando o sucesso na guerra com o sugerido sucesso na relação com o general, par romântico da protagonista. Jorge da EMEB (desenho 35), do mesmo modo, escolheu “a parte que as pessoas lá e a menina matou o capitão e os amigos dele” realçando “as pessoas que abaixaram” em seu desenho.

A ligação estabelecida entre as crianças e as protagonistas, neste sentido, parecia se constituir por uma relação de envolvimento emocional, no qual a compensação do sofrimento de Cinderela e Mulan ganhava grande notoriedade. Além disso, realçar “as pessoas que abaixaram” para reverenciar Mulan após seu heroísmo na China ou, como destacou Renata (desenho 4), realçar que Cinderela “não tinha *fazido* como as outras damas, daí ele [Príncipe] foi junto com ela” revelam ainda como tais protagonistas ganharam um caráter de especialidade para as crianças. Mais do que personagens emocionalmente envolventes que têm seus sofrimentos recompensados, essa recompensa é, ainda, acompanhada de um reconhecimento público: Cinderela e Mulan são, afinal, especiais e reverenciáveis, seja como princesas de reinos ou como heroínas de guerra.

E as comparações entre Cinderela e Mulan não param por aqui. Foi justamente pelo exercício de aproximação das duas personagens que a questão sobre o que é “ser princesa” pôde ser colocada e seus desdobramentos notados. Aproveitando a comparação suscitada por Cíntia entre ambos os filmes serem “românticos”, pedi para que as crianças me dissessem se achavam que Mulan era “princesa”, se Cinderela também o era e o porquê.

A questão gerou uma enorme controvérsia entre as crianças. Para elas, não havia o que ser discutido em relação à integridade de Cinderela enquanto uma princesa, mas Mulan, ao contrário, estava em suspeição. Conforme eu perguntava se Mulan era ou não uma princesa, as divergências iam aparecendo entre as crianças e grupos opositores se formando. Contudo, mais importante ainda do que registrar quem colocava Mulan dentro ou fora da categoria “princesas”, foi ouvir das próprias crianças quais eram os critérios para essa classificação: logo após o “sim” ou “não” se Mulan era também uma

princesa, vinham as justificativas sobre as respostas e, consequentemente, o "o que" era preciso alguém ter, ser ou fazer para entrar nesta classificação.

"Pra ser princesa precisa de um príncipe", era o que me dizia Vânia para justificar o porquê de Mulan não ser uma princesa enquanto Samantha complementava: "porque ela não casou, e tem que casar". O casamento parecia compor um dos principais critérios para a formação de uma princesa: "pra ser princesa tem que casar, né?", dizia Renata, "porque princesa solteira não existe, senão não vai ser princesa, vai ser solteira".

A reivindicação de que "tem que casar" se repetiu entre as respostas das crianças, não apenas entre aquelas que não achavam Mulan uma princesa, mas também entre aquelas que concordavam com o rótulo da Disney. Enquanto a necessidade de casamento era remetida na fala das crianças que diziam Mulan não ser uma princesa, uma vez que em seu filme não há nada além de uma sugestão de que a protagonista teria conquistado seu par conjugal, em contrapartida, essa sugestão já bastava para que o casamento fosse pressuposto por outras delas. Adriana percebia a insinuação do filme e, assim como Cíntia que em seu desenho falava o quanto era "romântico" o casal se manter unido ao final da história, ela dava sim o título de princesa à Mulan, "porque ele queria casar com ela e ir no castelo".

Neste sentido, assim como o casamento parecia ser um dos elementos centrais para a formação deste conjunto de personagens reunidas na marca Disney (discussão proposta ao capítulo anterior, a partir da análise dos filmes que compõe a trupe de heroínas da marca *Princesas*), ele se configurava como um critério fundamental também para a definição do que é ser uma princesa entre as crianças.

Contudo, assim como expressa a ideia do "romântico" elucidada por Cíntia, não era preciso, necessariamente, que uma cerimônia de casamento ocorresse para que Mulan pudesse ser considerada uma princesa nesta chave de pensamento. O fato de que na cena final era sugerida a reconciliação do casal protagonista e que, então, um casamento poderia ser dali imaginado, já bastava para que os critérios de construção de uma princesa fossem atendidos: subentendido no final feliz "romântico" estava a ideia de que, afinal, para ser uma princesa, é preciso haver ao menos a potencialidade de realização do amor conjugal.

Como diria Renata, princesa “precisa casar, porque minha mãe disse que é importante se casar, pra ter um companheiro”. Tendo cena de casamento ou não, *Princesa* que é princesa não é solteira, mais cedo ou mais tarde encontra um grande amor e com ele fatura um “felizes para sempre”. Colocados nesses termos da necessidade da realização do amor conjugal e deste amor tornado público, pelo casamento ou por sinais mais sutis de que o casal se manterá, o elemento para que alguém seja reconhecido como uma princesa está, portanto, alocado em uma dimensão relacional: para existir uma princesa é, enfim, necessário que haja um príncipe e com ele o estabelecimento de uma relação.

Neste ponto meu argumento ressoa ecos da lógica estabelecida por Marilyn Strathern para discutir o parentesco euro-americana em seu texto “Necessidade de pais, necessidade de mães” (1995). Quando colocada em termos comparativos ao sistema de organização do parentesco melanésio, a polêmica criada no Reino Unido com a procura de mulheres por métodos reprodutivos que se esquivassem ao intercurso sexual e os termos de parentesco reivindicados naquela ocasião, as relações de parentesco euro-americanas puderam ser explicitadas.

Segundo o argumento da autora, a legitimidade da maternidade dada a uma mãe não dependia apenas do estabelecimento de uma relação entre mãe e filha/o, mas, ainda, dependia de outra relação: a relação conjugal. Era somente a partir de um pai, o terceiro termo da relação representado pelo intercurso sexual, que uma pessoa poderia ser legitimamente reconhecida como uma mãe. Assim, excluir o intercurso sexual do processo reprodutivo, segundo o argumento da autora, equivaleria a excluir a representação da relação da mãe com um pai e, por isso, todo o sistema de parentesco se desestabilizaria.

De acordo com este argumento, o terror causado pela exclusão do intercurso sexual no processo reprodutivo equivaleria ao terror de uma possível exclusão das relações pressupostas como fundamentais para a própria maternidade. Neste sentido, o intercurso sexual cumpriria a importante “função simbólica” (p. 313) de responder às necessidades sociais: “ele assinala o compromisso do casal e o aponta como ideal” (p. 314). Deste modo,

parafraseando a própria autora, em que medida as necessidades de princesas estariam também acomodadas à necessidade de príncipes?

Se pensarmos nas princesas enquanto uma representação de uma forma de *ser* a partir do marcador de gênero e, ainda, pensarmos o gênero como uma forma de dar significado à própria noção de pessoa, quais são as implicações de se estabelecer o triunfo do amor conjugal como elemento constituinte dessa forma particular de existência? Ou, em outros termos, o que equivale dizer que uma princesa só é princesa quando ela tem seu príncipe? No mínimo, pensemos que para ser princesa ou, ainda, para ser essa pessoa reconhecida enquanto tal é necessário, pois, estar em relação.

Entretanto, se por um lado as falas das crianças que associavam o príncipe e o casar-se com ele às necessidades para se ser uma princesa, nos remete a uma dimensão relacional desta constituição, por outro lado, outros elementos foram evidenciados pela turma do pré. A centralidade do vestido, da coroa[21], da beleza e elegância daquela que cogita o posto de princesa ganhou notoriedade entre o maior número de crianças. Fosse para desclassificar Mulan como tal pela falta de algum item ou para colocá-la como uma representante daquilo que poderia ser chamado de "princesa", esses eram elementos constituintes de uma espécie de *estética do ter e do ser*.

Uma forma delineada sobre como alguém deve ser era um dos critérios definidores de uma princesa. "Ela é de luta", argumentava Gabriel, da escola particular, contra a ideia de Mulan ser uma princesa. "Ela não tem coroa, e toda princesa tem coroa; ela precisa dos vestidos lá e pegar uma coroa, porque ela não tem nada disso, e não é princesa porque ela ficou batendo naquele homem, a outra [Cinderela] não faz nada", complementava. Já Jéssica achava que a personagem "não tem jeito de princesa, tem jeito de adolescente" e Alexandre que princesa "tem que falar a verdade", o que a destituiria do posto uma vez que passa boa parte do filme sob disfarce de soldado. Tanto pelos atributos de passividade, maturidade ou sinceridade, que segundo as crianças das falas acima teriam o poder de desclassificá-la como uma princesa, tais avaliações sobre determinadas ações que acabam por definir o comportamento

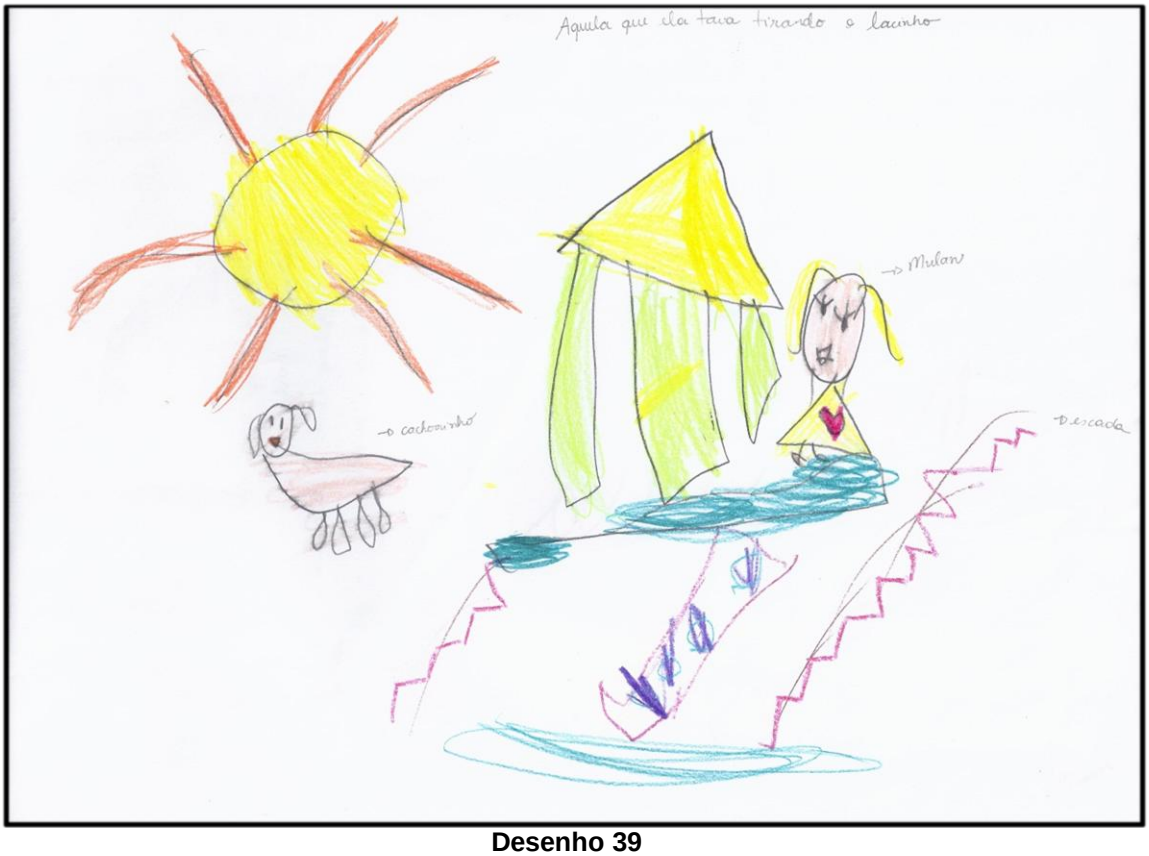
[21] Acessando a página inicial das *Princesas* Disney dos EUA (http://disney.go.com/princess/), logo após ouvirmos a saudação "Bem vindo ao mundo mágico das *Princesas* Disney", abre-se a possibilidade de adentrar o site específico de cada princesa à escolha e, dentre os jogos disponíveis, experimentar diversos modelos de vestidos, coroas e colares em cada uma delas.

de uma pessoa faziam parte também da noção que Bruna denominava como "elegante". Para a menina, Mulan era uma princesa, pois, assim como todas as outras, era "elegante", ou seja, "porque elas falam bem com as pessoas"[22]. Nesta noção, parecia estar envolvido um critério sobre como Mulan mostrava *ser* para o mundo, não necessariamente em sua relação com outras personagens específicas, mas no sentido de uma apresentação de si para o mundo ao seu redor, ou, como dizia Denise, "por causa do jeito que ela age, de se comportar e fazer coisas boas pras pessoas".

Fábio não considerava Mulan uma princesa e fazia careta enquanto dizia que ela "precisa tirar a maquiagem branca [maquiagem que lembra a de uma gueixa], porque *tava* muito feio, e precisa passar batom" e Marcela, assim como muitas crianças das turmas, dizia que "por causa que ela é linda" já bastava para ser uma princesa. Deste modo, pelas falas produzidas pelas crianças a partir de seus desenhos, essa dimensão estética compreendida a partir de uma forma de ser parecia balizar alguns dos critérios do que constituía uma princesa para as crianças.

Fosse pela ideia de elegância ou pela noção de beleza, o contorno das ações e da aparência de uma princesa era controlada e esperada. Neste sentido, foi notável o desenho feito por Lia: destacando a parte "que ela tava tirando o lacinho", a menina da escola particular, trouxe ilustrada uma Mulan de cabelos amarelados, loira (desenho 39).

[22] Aqui algumas conexões podem ser feitas com o que Norbert Elias chamou de "Processo Civilizador" (1990), a partir do qual um determinado comportamento é delineado tendo em vista um *ethos* francês de "civilidade" historicamente construído e difundido.



Desenho 39

Se não bastasse um determinado comportamento a ser assumido para ser referida enquanto uma princesa, estar ainda dentro de um padrão estético específico aparecia como um outro importante critério. Deste modo, pudemos notar que se as crianças se referiam às princesas enquanto pessoas essencialmente “lindas”, os parâmetros por elas utilizados de beleza, como evidenciado no desenho de Lia, parecia conter referenciais bastante difundidos de uma beleza, no mínimo, branca e, além disso, jovem, tendo em vista a recorrente referência às personagens a partir do termo “menina”.

Nilma Lino Gomes (2003), em trabalho sobre manifestações de racismo na educação ressalta exatamente a questão do corpo, do cabelo e dos critérios estéticos de beleza para mostrar como, na escola, o racismo também está expresso. Ressaltando o *status* inferior que o cabelo crespo, por exemplo, adquire frente à ideia mais hegemônica de beleza, a autora aponta os processos pelos quais diferenças corporais são transformadas em marcas de desigualdade.

Lia parecia já compartilhar dos referenciais sociais que estabelecem prioridade aos fenótipos brancos para definir o que é belo em uma pessoa. A caracterização marcadamente oriental da personagem no filme não foi

suficiente para direcionar a leitura que a menina faria da própria imagem da personagem: de cabelos amarelos e rosto cor-de-rosa claro[23] Lia afirmava que, afinal, Mulan era princesa “por causa que ela é bonita”.

Ademais, se por um lado uma princesa tinha que cumprir alguns requisitos em uma ordem de *ser*, por outro lado, ela precisava, também, *ter*. “Princesa precisa de coroa, ser bonita e usar vestido. Ela é princesa porque tem a coroa de florzinha e é a pessoa mais bonita da China”, salientava Bruna. E comparar a presilha ornamentada com flores que Mulan ganhara de seu pai com uma coroa, era um procedimento comum entre as crianças.

É no uso de “um vestido lindo”, como disse Mariana, acompanhado da coroa como um acessório principal (e outros tantos como colares e sapatos de salto) que uma princesa pode ser produzida. Uma coroa, ou um acessório de cabelo tornado equivalente, e um “vestido” (mas que não era um vestido qualquer) eram requisitos básicos para uma princesa *ter*.

Apoiada em um leque de coisas possíveis de se *ter*, essa outra dimensão na constituição da ideia de princesa em muito ressoava a representação manifesta nos manuais de *marketing* por Heloisa Buarque de Almeida (2003) destacados: a feminilidade está, em geral, marcada pelo consumo. Para ser princesa, nesse sentido, era preciso “ter”, consumir uma série de objetos tornados signos para a representação desta forma específica de feminilidade.

Neste sentido, articulados todos ao mesmo tempo, esses elementos sobre aquilo que se *tem* e aquilo que se *é* criam um efeito estético que era apresentado, pelas crianças, como critério daquilo que constitui uma “princesa”. Desse modo, se por um lado, como discutíamos anteriormente, a dimensão relacional do “casar-se” evidencia a relação conjugal enquanto um dos critérios sobre o que é ser uma princesa, por outro lado, o casamento, o exato instante do casar-se, despontou como o ápice desta realização estética na constituição de uma princesa, como indicava Samantha: “ela põe vestido, põe brinco, pulseira, anel, arruma o cabelo e vai casar”.

[23] Aqui pode-se ainda questionar a utilização do termo “cor de pele” para se referir aos tons de bege e cor-de-rosa dos lápis de colorir das crianças, exemplo de mais uma forma com a qual os fenótipos brancos são tomados não apenas como superiores mas, ainda, como universais.

O casamento configurava, assim, o momento não apenas em que a necessidade de uma realização conjugal para a construção de uma princesa era atendida através do enlace com o príncipe, mas, ainda, um momento especial no qual alguém poderia vestir um lindo vestido, usar uma coroa e mostrar ao mundo como se tornou bonita e elegante. A recorrência com que o "casar-se" aparecia nas falas, aliada às falas que indicavam a necessidade de um príncipe, demonstraram por um lado a centralidade da realização do amor conjugal no esforço de se tornar uma princesa, mas também, por outro lado, a centralidade do casamento para a realização dos efeitos estéticos apontados pelas crianças como essenciais à uma princesa, aproximando a figura da princesa com a imagem da noiva: de vestido invejável e coroa na cabeça, pronta para casar-se. De princesas a noivas, o que parecia estar em questão entre as crianças era, afinal, uma dimensão na qual, em última instância, o que se *tem* compõe o que se *é* ou o que se pode *ser*.

Capítulo 4
Entre coisas e corpos

Passando mais da metade do horário letivo na salinha, concentradas – ou não – em suas atividades, as crianças da EMEI em Marília pouco encontravam momentos de descontração e brincadeira, uma vez que estavam submetidas ao olhar atento da professora e deviam obedecer as regras disciplinares que o ambiente exigia. Contudo havia sempre a "hora do parque": o momento de maior euforia das crianças, e, também, quando eu realmente podia *estar* com elas, para além da condição de "Tia" e ajudante. Ainda que, para a professora, eu estivesse "dando uma ajuda" nas atividades escolares ao observar as crianças, foi no parquinho que eu pude, efetivamente, aproximar-me e compreender melhor as interações entre as crianças. Foi entre gira-giras, gangorras, tanques de areia e balanços aos pés das árvores que a pesquisa mostrou seu outro lado: era no parque, longe dos olhares e broncas das adultas, que as crianças tinham mais margem para *serem* quem quisessem.

Depois de algumas horas na salinha e uma refeição servida no recreio, as crianças corriam apressadas para o parque. Muitas vezes sem mesmo limparem as mãos ou as bocas ainda sujas pela comida servida pelas merendeiras, como em uma competição de agilidade as crianças debandavam: do refeitório passavam pelo pátio principal arremessando blusas, sandálias, tênis e bolsas na caixa de "pertences da turma" e, descalças, mergulhavam no parquinho. Entre os brinquedos coloridos e dispostos nos tanques de areia, os dois gira-giras, as quatro gangorras, o trepa-trepa, as duas estruturas metálicas que suspendiam os balanços e o quiosque central, os meninos e as meninas organizavam-se no espaço do parque. Embora a correria inicial em direção ao parquinho indicasse um descontrole das crianças, aos poucos, durante a observação, as regras e organizações que estavam subjacentes à apropriação daquele espaço foram surgindo: as brincadeiras ali executadas eram ordenadas, controladas e regradas.

Enquanto um ato orientado por normas, as brincadeiras acionadas no parquinho eram rigorosamente diferenciadas pelos marcadores de geração e de gênero e podiam ser classificadas entre brincadeiras "de criança", "de meninas" e "de meninos". Para além das brincadeiras de menina e de menino,

marcadas pelas diferenciações de gênero e mais facilmente identificáveis na divisão espacial do parque (das quais trataremos em seguida), a “brincadeira de criança” era aquela em que o marcador geracional era acentuado.

Indistintamente meninas e meninos subiam e desciam do trepa-trepa, balançavam, suspendiam-se nas gangorras e gira-giravam: a diversão se fazia pelas altas velocidades e grandes alturas atingidas nas estruturas metálicas dispostas no parque. Indistintamente meninas e meninos brincavam nos instrumentos que categorizavam aquele ambiente enquanto um “parque”, espaço direcionado às brincadeiras das *crianças*. Lá elas tinham livre-circulação. Observadas de longe pelo olhar adulto, que pouco ousava adentrar o solo fofo de areia e arriscar-se nas vias de vai-e-vem de corredores mirins aflitos, as *crianças* e somente elas eram esperadas no parque.

Tal distinção geracional, na qual a apropriação do espaço, dos brinquedos e das brincadeiras feita tanto pelas crianças quando dirigida a elas foi revelada quando eu, em um dia que tentava encontrar maneiras de driblar o frio que fazia na cidade, resolvi subir e descer no trepa-trepa e gira-girar nos brinquedos. Meu ato de brincar *como* elas nos brinquedos *delas* causou um tumulto antes não-imaginado: de todos os lados crianças surgiam exclamando “a tia tá no trepa-trepa, a tia tá no trepa-trepa” e encaixavam-se na armação de ferro na qual eu estava.

Apinhadas no brinquedo, a reação de surpresa e de espanto das crianças demonstrava uma realocação de sentidos naquele ato: o tumulto causado por uma *adulta* que brincava num brinquedo de *criança*, enquanto uma subversão das normas implicitamente fixadas, pôde revelar as fronteiras geracionais que normatizavam aquele espaço e evidenciar, afinal, que havia ali muitas regras acionadas e subentendidas.

Contudo, essa era apenas uma das diferenciações expressas pelas brincadeiras. A distinção mais fortemente marcada pelas crianças, entretanto, era a de gênero. Enquanto uma minoria quantitativa da turma concentrava-se nos brinquedos e *brincadeiras de criança*, a maioria delas dividia-se entre *brincadeiras de menina* e *brincadeiras de menino*: sob um espaço dicotomicamente demarcado e separado, meninos espalhavam-se pelos tanques de areia e meninas iam para o quiosque central.

Reunidas sob o quiosque do parque – uma estrutura arredondada, coberta por um telhado de zinco, que abrigava alguns bancos de madeira –, as meninas repetiam diariamente a mesma brincadeira. Juntavam todos os potinhos e pazinhas que podiam, distribuíam-nos pelos bancos, ou seja, pela "casa", e, depois de decidirem quem seria mamãe e quem seria filhinha, iniciavam um cozimento sem fim de papinhas, bolos, feijões, arroz-doce e pudins feitos a partir sempre do mesmo ingrediente: a areia do parquinho. Invariavelmente a brincadeira requeria duas decisões básicas: a de quem seria cada um dos potinhos e pazinhas num primeiro momento e, em seguida, em uma ardente discussão, a de quem seria a mamãe.

Ser a mamãe significava assumir a posição de poder e prestígio dentro da brincadeira, significava, como consequência, ter direito aos melhores potinhos e utensílios domésticos e significava também comandar as atividades ali desempenhadas. Todas as funções realizadas dependiam do aval da "mamãe", estavam todas as demais meninas subordinadas às suas decisões e relacionadas ao seu papel na "casinha": eram suas filhas, irmãs ou vizinhas. Era somente da decisão de *quem* seria a mamãe – normalmente personagem essa desempenhada sempre pelas mesmas meninas, aquelas com maior poder de convencimento sobre as demais – que a brincadeira efetivamente se iniciava.

Certo dia, chegando ao parque depois das crianças, me surpreendi ao ver Miguel no quiosque brincando com as meninas. Era a primeira vez que via um menino "brincando de casinha" com elas e, por isso, apressei-me em ver como elas estavam se organizando. Como de praxe, perguntei sobre o que elas e ele estavam brincando e Francine, mais do que depressa me respondeu: "de casinha". Explicou-me que ela era a mamãe, que a Juliana era a outra mamãe – ambas sempre brigavam muito para decidirem quem seria a mamãe na brincadeira e, vezes ou outras, acabavam optando pela opção de duas mães na brincadeira – que a Mônica era a filhinha mais velha, a Ellen era a bebê e o Miguel era o cachorro.

Contraditoriamente às expectativas acerca da concepção tradicional de um "núcleo familiar", que esperava-se estar representado pelo "brincar de casinha", o menino, único na brincadeira, não era o "papai", mas sim o "Rex" que, de quatro no chão, a todo tempo latia e relutava aos comandos de sair da

“cozinha”. As mamães cozinhavam nos potinhos, as filhinhas dormiam ou choravam em seus berços e Rex fazia a vez de “bichinho” da casa. Os dias foram se passando e a cena se repetindo. Meninas de um lado pegando e organizando potinhos, meninos brincando do outro lado do parque e Miguel, intermediando essa separação, de Rex na casinha.

A minha inquietação sobre a figura de Miguel como o cachorro da casinha perdurou por dias até, finalmente, que uma discussão travada entre duas meninas da turma, semanas depois, pareceu indicar os sentidos dados às brincadeiras pelas crianças. Sentadas na fila do pátio, antes de iniciarem as atividades, percebi que Juliana e Isabela discutiam. Fiquei observando a discussão e tentando identificar qual era o problema entre as duas quando Juliana, percebendo a minha atenção, logo exclamou: “ô tia, a Isabela brinca que nem menino, não é?”. Assustada com a questão, pedi explicações e a menina respondeu-me: “porque quando a gente tá no parque, ela não brinca de casinha com as meninas, ela brinca de *bicho que nem menino*!”.

Naquele momento as fronteiras de gênero entre brincadeiras, que até então pareciam ser corrompidas pela presença do Miguel entre as meninas na casinha, se reconstituíram. O menino ao brincar na casinha não se comportava como as meninas: além de não fazer as comidinhas com elas, ele não compartilhava das posições “humanas” que elas representavam, mas estava ali como o “cachorro”, o “bicho” de que Juliana referia-se. O estatuto distintivo entre brincadeiras de meninas e brincadeiras de meninos, elucidado por Juliana, mantinha-se intacto naquelas situações: apesar de estarem num mesmo lugar e numa mesma brincadeira, as meninas continuavam a “brincar de casinha” e os meninos, Miguel nesse caso, continuavam a “brincar de bicho”.

Tempos depois foi a vez de Bruno e Caio reforçarem a divisão. Sozinhos, no cantinho do parque os meninos brincavam com os mesmos potinhos e pazinhas que as meninas, debaixo do quiosque, “cozinhavam”. Cheguei perto para conferir e perguntei: “vocês estão brincando de casinha?”; Bruno, inconformado com a pergunta, respondeu: “não, né tia, tamo fazendo bolo”. A partir de então o “fazer bolo” que para mim parecia equivaler-se a “brincar de casinha” apresentou uma nova nuance. Bruno e Caio fizeram praticamente todas as etapas da brincadeira que as meninas também faziam:

eles juntaram os potinhos e as pazinhas de plástico, distribuíram e organizaram-nos pela arquibancada do parquinho, assim como as meninas faziam no quiosque. Contudo, para começar o cozimento dos “bolos”, eles não fizeram algo que era crucial para elas: não estabeleceram nenhuma relação de parentesco.

Quando Bruno respondeu-me dizendo que estava “fazendo bolo”, ele queria distinguir-se das meninas que estavam “brincando de casinha”, além de “fazerem bolo”. Nesse sentido, parecia que “brincar de casinha” não se delimitava na representação e repetição dos afazeres domésticos que as crianças, provavelmente, viam em suas casas, mas se constituía a partir da atribuição das relações de parentesco e dos papéis sociais instituídos no núcleo familiar: o “brincar de casinha” começava quando, afinal, se iniciava a discussão sobre quem seria “a mamãe” e quem seria “a filhinha” na brincadeira, processo no qual os meninos recusavam-se a participar. Tanto Miguel, o cachorro, quanto Bruno, o fazedor de bolos, compartilhavam os mesmos espaços ou os instrumentos da “casinha” usados pelas meninas, porém, esquivando-se de qualquer representação de laços familiares, para eles, em nenhum momento o que faziam era “brincar de casinha”.

Correr e chutar eram as principais atividades masculinas no parquinho. Normalmente dispersos em grupos de quatro ou cinco, os meninos faziam de suas brincadeiras, assim como as meninas, uma sequência de imitações repetidas cotidianamente. Quando não estavam “brincando de bicho”, cuja organização consistia na fuga desenfreada do grupo perseguido por um monstro ou animal “malvado” imitado por algum deles, os meninos estavam brincando de imitar algum personagem por eles apreciado. *Power Rangers* e *Ben 10*, de longe, foram os mais invocados durante esta pesquisa.

Entre os meses de março a julho de 2009, os *Power Rangers “Força Mística”* (Figura 7), 14ª temporada da série produzida no início pela *Saban Entertainment* e, posteriormente, pela *Disney*, trazia um grupo de cinco jovens (três homens e duas mulheres), responsáveis pela preservação do planeta constantemente atacado por vilões robôs, vampiros e alienígenas e era veiculado diariamente pela Rede Globo de Televisão no programa infantil matinal “TV Globinho”.

Quando estavam em combate, os cinco jovens se transformavam – ou, nos termos utilizados pela série e reproduzidos pelas crianças, eles “morfavam” - em *Power Rangers*: trocavam suas roupas “comuns” por uma espécie de uniforme de combate em tecido brilhante e diferenciados por cores, onde amarelo, vermelho e verde eram vestidos pelos homens e azul claro e cor-de-rosa pelas mulheres. “Morfados”, iniciavam as lutas e acionavam seus respectivos “Zords”, robôs altamente poderosos e sofisticados que, a partir de uma incorporação da “personalidade” de seus donos e donas, eram sempre decisivos nas batalhas contra o mal.

Figura 7

Já *Ben 10* (Figura 8), apesar de também combater o mal e defender o planeta, contrariamente aos *Power Rangers*, luta sozinho. A animação, produzida pelos estúdios *Cartoon Network* desde 2005 traz Ben como um pequeno herói. Após encontrar um relógio contendo o DNA de 10 diferentes alienígenas, o menino passa a ajudar as pessoas e a combater a invasão de seres alienígenas que vêm em busca do dispositivo. Além de exibido pelo canal de sua produtora na rede paga de televisão, *Ben 10* era diariamente veiculado pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão) na rede aberta e, durante o período de pesquisa, obteve um crescimento observável de público e produtos para o consumo infantil.

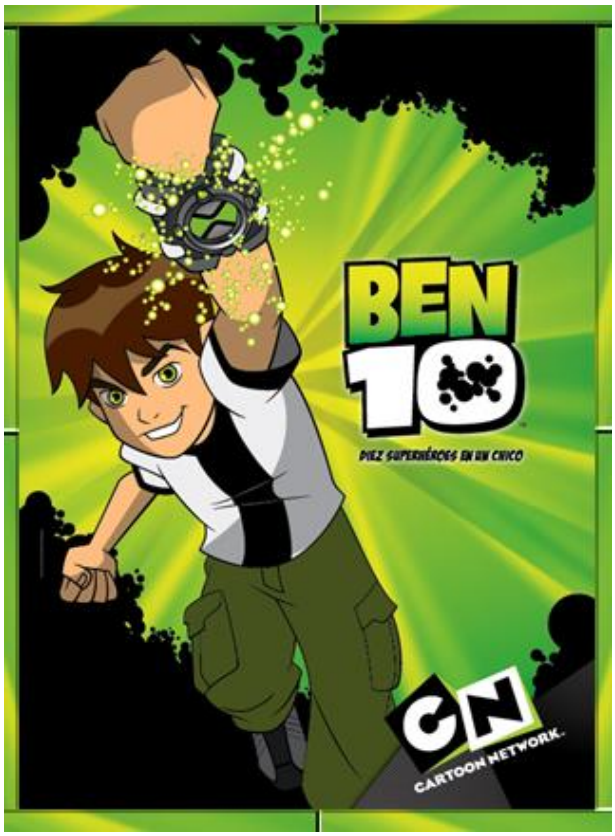


Figura 8

De relógios nos punhos os meninos saíam pelo parque: eles eram o *Ben 10*. Correndo de cantos a cantos, os meninos simulavam cenas de combate e fuga, nas quais o *Ben 10* da rodada era sempre escolhido a partir de quem tivesse mais objetos do menino caça-alienígenas. Quem não possuísse o relógio, ou uma camiseta ou nem mesmo a sandália estampada com o personagem do desenho estava, no limite, em um *status* inferior na brincadeira: poderia até brincar com o *Ben 10* escolhido, contudo, como seu ajudante improvisado ou até mesmo como o inimigo, jamais como protagonista. Personificado nos corpos daqueles meninos, os heróis da televisão, de *Ben* aos *Rangers*, materializavam-se nos tanques de areia.

Desde o início do trabalho de campo, ainda em Marília, meu olhar se colocava sempre à procura de vestígios dos referenciais da mídia que poderiam operar em uma espécie de educação da feminilidade e da masculinidade. Tomando os produtos midiáticos como ponto de partida desta investigação, não precisei de muito esforço para encontrar as personagens dos filmes e da TV entre as crianças. Em meio às pastas de plástico padronizadas da EMEI de Marília logo reconheci Cinderela dentre as *Princesas* do mundo

Disney em uma pequena etiqueta adesiva. Na pasta vermelha de Juliana um enorme adesivo colorido trazia Cinderela, Bela Adormecida, Branca de Neve, Bela e Ariel alegremente reunidas.

Na *creche* em Marília, as pastas escolares utilizadas pelas crianças eram todas padronizadas. Ainda que diferenciadas por cores, quatro ou cinco misturam-se entre as pastas vermelhas, as azuis, as verdes ou as amarelas, indistinguíveis entre si, a não ser pelas etiquetas. Ao contrário da maioria das crianças, que tinham suas pastas identificadas por meio de uma discreta etiqueta branca colada no rodapé do seu material, Juliana tinha um adesivo enorme das *Princesas* colado na frente de sua pasta e, por isso, a cada vez que ela aparecia dentre as demais pastas na hora de serem distribuídas, a turma toda sabia rapidamente a quem aquele material deveria ser destinado.

Facilitando o trabalho da professora ao distribuir as pastas para a turma de crianças alvoroçadas, as etiquetas se tornaram um importante instrumento de distinção entre as crianças. Coloridas, desenhadas, detalhadas ou simplesmente brancas, o adesivo além de cumprir com sua função de identificação, acabou cumprindo também a função de diferenciação entre as crianças: ter um adesivo "melhor" que o outro parecia fazer da/o dona/o da pasta mais especial.

Sentado ao meu lado pela primeira vez, Alex ficou satisfeito em ver sua pasta sob minha mesa. O menino tinha acabado de ouvir-me perguntando à Juliana qual das princesas em sua pasta ela mais gostava (e ela ter respondido que gostava "mais de todas") quando, puxando minha camiseta para chamar-me a atenção, disse: "olha tia, a minha é do *Hot Wheels*[24]!". A borda espessa, a ilustração de dois carros de corridas soltando faíscas de seus pneus e a inscrição "*Hot Wheels*" parecia fazer daquela etiqueta muito mais que um instrumento de identificação. O esforço do menino para que eu me atentasse ao seu adesivo e ao detalhe de que ele era, afinal, do *Hot Wheels* parecia indicar que, para ele, uma etiqueta podia representar também aquilo que ele desejava mostrar sobre si mesmo.

[24] Hot Wheels é uma marca de carros de brinquedo, introduzida pela indústria de brinquedos estado-unidense Mattel em 1968, que, atualmente, além das miniaturas de carros de corrida colecionáveis, produz filmes, desenhos e uma grande diversidade de bens voltados ao público infantil.

As imagens do Hot Wheels estampadas nas pastas e cadernos de Alex personalizavam o material escolar do garoto, colocando-o em correlação e distinção aos materiais escolares dos demais: ter uma etiqueta de um famoso desenho ou ter uma etiqueta simples, branca e sem qualquer referência a personagens infantis, demarcava uma posição dentre os referenciais sociais daquelas crianças entre elas mesmas. Em se tratando de crianças de camadas populares, os produtos por elas consumidos tendiam a ser aqueles com menores custos como, por exemplo, pastas de plástico de uma só cor, sem desenhos estampados e mais baratas que aquelas contendo o desenho de suas personagens favoritas. Contudo, a padronização das pastas que, ali, haviam sido distribuídas pela própria prefeitura municipal, não garantia a indiferenciação: um adesivo das *Princesas* ou do *Hot Wheels* colado na pasta mostrava que aquela criança *tinha* algo de especial e incomum em relação às outras crianças[25].

Estabelecendo demarcações econômicas entre as crianças – e o significado de estar entre o limite de *ter* e *não ter* – os bens consumidos em sala de aula, ainda que sutilmente, revelaram classificações e diferenciações que eram, ali, operadas. No bojo desse sistema, mais um marcador da diferença emergia: o gênero. Enquanto as etiquetas simples, sem desenhos, demarcavam por um lado o baixo poder de consumo de quem as detinha, as etiquetas "personalizadas" além de representarem uma forma de diferenciação econômica, eram ainda expressão da diferenciação de gênero entre as crianças: meninos consumiam etiquetas do *Hot Wheels* ou do *Homem Aranha* e meninas consumiam das *Princesas* ou da *Barbie*.

Marcados pela diferença de gênero, as etiquetas estampadas com personagens familiares das crianças expressavam o lugar entre a feminilidade e a masculinidade que as crianças estavam posicionadas e, ainda, no contexto social daquela turma, marcava ainda a posição delas mesmas em um sistema de diferentes posições de acesso ao consumo: ao menos classe e gênero eram acionados para determinar de onde aquelas crianças se posicionavam em relação à todas as outras.

[25] Um produto vendido com a marca *Princesas*, ou de outros personagens famosos com apelo infantil, tende a ser mais caro do que outro similar sem personagens ou com personagens menos populares entre as crianças. Esse foi o caso também dos Ovos de Páscoa que serão adiante discutidos.

Entretanto, essa íntima relação entre mídia, gênero e consumo, na qual a mídia oferece produtos "generificados" para o consumo entre sua audiência foi tema já destacado por Heloisa Buarque de Almeida (2003 e 2007). Segundo a autora, para além da promoção de imagens, narrativas ou personagens, a mídia tem o poder de promover também o consumo. A partir de um estudo realizado em Montes Claros, MG, durante a exibição da novela "O Rei do Gado" entre junho de 1996 e fevereiro de 1997, a autora buscou elucidar a relação entre novela, consumo e gênero identificando a promoção do consumo pela influência da mídia entre seu público. Em suas palavras:

> A televisão é vista pelo meio profissional de marketing e publicidade como parte integrante do desenvolvimento do país, transformando a população em *mercado consumidor ativo*, criando uma *disposição ao consumo* – nos termos dos próprios profissionais do meio publicitário ou televisivo. Pode-se afirmar que se trata de constituir os espectadores em consumidores, e é para a complexidade desse processo e para o papel ativo da novela na constituição de seus receptores em consumidores que quero chamar atenção. (ALMEIDA, 2007, p. 179).

A autora, debruçando-se na correlação entre televisão e publicidade, localiza a telenovela em dois polos de sustentação do consumo: o consumo cotidiano da própria narrativa melodramática da novela, de suas personagens e estrutura folhetinesca, exige do público um domínio sobre a linguagem na qual a narrativa se desenrola – comumente assentada sob referenciais simbólicos de grandes centros urbanos e de consumo do país, como São Paulo e Rio de Janeiro, onde as tramas se desenrolam – o que, por sua vez, faz da telenovela uma grande vitrine de novos produtos, valores e costumes e acaba por promover também o consumo (ALMEIDA, 2003).

Em se tratando de Cinderela, materiais escolares, mochilas, decorações de festas infantis, fantasias, roupas estampadas, calçados, roupas de cama e banho, brinquedos e adesivos (dentre tantas outras coisas) sob a rubrica Disney de *"As Princesas"*, faz com que "A Princesa" – como era identificada entre algumas crianças – seja consumida, além de seu filme.

Seja por suas roupas desbotadas e aparentemente de segunda mão, ou seja pelos chinelinhos de plástico e pelo material escolar modesto, a maioria das crianças da Tia Joana demonstravam vir de famílias com pouco poder aquisitivo e, consequentemente de consumo. De filhas de manicures, filhos de

operários da indústria alimentícia local ou netos de catadores de materiais recicláveis, a turma da creche pouco acesso tinha aos produtos disponíveis pela sociedade de consumo. Contudo, apesar das limitações econômicas, os bens de consumo especialmente voltado ao público infantil (como os produtos das *Princesas*) estavam presentes mesmo entre as crianças provindas das camadas populares.

A enorme diversidade de produtos disponíveis no mercado, enquanto promovem a intensificação do consumo a partir da sobre-exposição das personagens nas vitrines e propagandas publicitárias, conseguem, ao mesmo tempo, atingir crianças de todas as classes sociais: ao invés de uma mochila da Cinderela, que custa por volta de 139,90 a 169,00[26] reais, uma criança de baixo poder aquisitivo pode consumir, por exemplo, uma etiqueta adesiva, estampada com a mesma princesa e vendida por um baixo custo em qualquer loja de material escolar.

Diferenciações eram em todos os instantes acionadas entre as crianças. Por meio de brincadeiras de meninas e meninos, chinelos novos do Homem Aranha, ou por personagens favoritos da TV, ou ter o último DVD dos Power Rangers, as classificações e distinções de gênero interseccionadas com as noções de se "ter" ou não alguma coisa eram constantemente operadas. Certa vez, foi a própria atividade escolar que impulsionou tal diferenciação.

Sendo a única das três escolas que não seguia um material com conteúdo apostilado e fixo, habitualmente as atividades propostas às crianças pela professora da EMEI sofriam bastante influência das "datas comemorativas" e eventos ocorridos no decorrer do ano. Assim como havia tarefas sobre as férias, o aniversário da cidade, dia do índio, dia das mães e dos pais, natal e etc., havia também sobre a páscoa, a qual pude presenciar. A semana que precedeu as comemorações da Páscoa voltou-se quase que exclusivamente ao tema: música do "Coelhinho da Páscoa", recorte-cola de desenhos de cenouras e exercício de escrita da palavra "COELHO", tomaram aqueles dias. Como finalização das atividades, a professora pediu para que as crianças, no caderno de tarefas do final de semana, colassem as embalagens dos Ovos de Páscoa que ganhassem e depois escrevessem embaixo o "nome

[26] Segundo o site de comparações de preços http://www.buscape.com.br em 05/05/2009.

da marca do ovo". Com pastas de tarefas entre as mãos, as crianças partiram para o feriado prolongado de páscoa.

Na semana seguinte, como já era de costume eu auxiliar a professora de Marília, fui colar nos cadernos das crianças a tarefa do próximo final de semana[27] e aproveitei para olhar como elas haviam se saído na tarefa anterior. Provavelmente, o objetivo da atividade residia no incentivo à alfabetização, em as crianças deterem-se na escrita de palavras que estão cotidianamente em seu vocabulário, como marcas de produtos. Contudo, a princípio, três questões podem ser levantadas a partir da tarefa: 1) em nenhum momento previu-se a possibilidade de alguma criança não ganhar um ovo de páscoa; 2) não se pensou sobre o possível estímulo ao consumo ao atentarem-se sobre marcas e produtos; 3) e, por fim, que a atividade pudesse ser utilizada como base a classificações e discriminações entre as crianças.

Em primeiro lugar, a atividade proposta partia do pressuposto de que todas as crianças receberiam ao menos um ovo de páscoa para colar a embalagem na tarefa, independentemente das condições financeiras impostas ao consumo ou da disposição das famílias para a comemoração que, no fundo, é religiosa. Se uma criança provinda de uma família com restritas condições ao consumo de ovos de páscoa ou de uma religião não-judaico-cristã, por exemplo, não ganhasse o presente, ela estaria excluída da tarefa daquele final de semana.

Em seguida, a propósito da alfabetização, a atividade exigia a atenção das crianças – e daqueles que as auxiliam na tarefa – para a diferenciação dos produtos ofertados ao consumo no mercado, o que, consequentemente, abre as portas para a diferenciação entre os consumidores.

Discriminações de classe e gênero foram postas em ação durante a tarefa. Enquanto via as embalagens dos ovos, percebia a nítida diferenciação econômica das crianças ali presentes: umas tinham ovos da *Barbie*, da *Polly*, do *Hot Wheels* e do *Ben 10*[28], de grandes marcas disponíveis no mercado[29]

[27] Inclusive, para efeitos ilustrativos, a tarefa se tratava de uma atividade sobre o "Dia do Índio" e pedia para as crianças escreverem "mandioca" entre os dizeres "o que o índio come" e a imagem de uma criança com penas sob a cabeça. Para uma discussão aprofundada sobre como a população indígena é representada nos bancos escolares, ver: ROCHA, 1984.

[28] Barbie é uma famosa boneca criada em 1959 e produzida pela Mattel que, por décadas, têm encantado crianças de todo o mundo e espelhado a criação de novas bonecas, como, por

nacional, enquanto outras tinham ovos da “Top Cau” ou ovos sem marca que traziam nas embalagens apenas os dizeres “Feliz Páscoa”.

Eu estava com o caderno do Alex aberto, vendo seu “Kinder Ovo” quando, ao meu lado, o menino reconheceu o seu ovo e exclamou: “é o meu tia!”. No mesmo instante, Luan, sentado na fileira ao lado, retrucou: “ele achou no chão, tia”. Alex, constrangido, tentou se defender. Disse que não havia encontrado no chão, como Luan o acusava, mas que tinha ganhado de presente de seu pai no dia da páscoa. Eu, no meio da discussão, virei a página do caderno com o intuito de mudar o foco das atenções e os meninos pararam de brigar.

O que estava em discussão entre aqueles dois meninos era o poder, ou não, de consumir um “Kinder Ovo”, um produto com alto valor de mercado, considerado “caro” em relação aos outros ovos de chocolates. Luan, partiu do pressuposto que quem pega algo “do chão” não *paga* para tê-lo e atacava Alex pela desqualificação de sua possibilidade de consumo. Do outro lado, ofendido, Alex se preocupava em me convencer que aquele “Kinder Ovo” *realmente* era dele: o que estava em jogo ali era a própria posição do garoto dentro de um sistema de consumo.

Adiante nas tarefas, deparei-me com a embalagem de um ovo do “High School Musical 3”[30] colada no caderno do Cássio. Afora a deturpação do propósito alfabetizador da atividade, uma vez que a grande maioria das marcas dos ovos transcrita pelas crianças estava na língua inglesa (já que se tratavam de produtos “internacionalizados”), chamou-me atenção um bilhete, escrito a mão e assinado pela mãe do menino, ao lado da tarefa. No recado, destinado à professora, a mãe dizia que Cássio ganhara um ovo de páscoa do *Hot Wheels*,

---

exemplo, a Polly, também produzida pela Mattel a partir de 1999, diferenciada pelo menor custo e tamanho.

[29] Os ovos com personagens trazidos pelas crianças eram produzidos em sua maioria pelas empresas Lacta e Garoto.

[30] High School Musical , também conhecido como “HSM” (2006, Dir. Kenny Ortega) é um musical voltado para o público adolescente produzido originalmente para para a TV pelo Disney Channel Original Movie. O filme narra a história de dois adolescentes que se conhecem na escola e descobrem uma paixão em comum pela música. Pode ser considerado um dos maiores fenômenos atuais da Disney Channel e emplacou mais de 8 milhões de discos de sua primeira trilha sonora. A terceira versão do filme, lançada em 2008, foi a primeira da série a ser levada às salas de cinema – enquanto as outras estreiaram pela rede *Disney Channel* – e, assim como as demais produções midiáticas acima citadas, serviu de base para a criação de diversos produtos vendidos ao público infanto-juvenil.

mas como já tinha o comido e descartado a embalagem, ele “teve” que colocar o do *High School Musical* ganho pela irmã mais velha.

Aparentemente comum, o bilhete demonstrava uma preocupação da diferenciação de gênero orientada pelo consumo. Enquanto marcas mais populares, de custo mais acessível às famílias de baixo poder aquisitivo, não fundamentavam uma distinção de gênero entre os produtos – aparentando estarem voltados à um mercado consumidor “unissex” –, as marcas mais valorizadas (com exceção do “Kinder Ovo”) faziam uma clara distinção entre “ovos de meninas” e “ovos de meninos”.

Apegados às personagens já bastante conhecidas das crianças, esses ovos generificam o ato de consumir e direcionam às meninas o consumo de ovos da *Polly* e da *Barbie* (ou do *High School Musical* para meninas um pouco mais velhas) – com embalagens predominantemente cor-de-rosa e ilustradas pelos desenhos das bonecas – e aos meninos o consumo de *Hot Wheels* e *Ben 10* – de embalagens escuras, predominantemente pretas com detalhes em azuis ou verdes, e personagens agressivos, ora carros e ora meninos aventureiros.

Extrapolando o pragmatismo intrínseco às noções econômicas das determinações de demandas de consumo a partir da produção de mercadorias, Marshall Sahlins (2007, p. 180), em *La Pensée Bourgeoise*, coloca o consumo no plano de uma “organização social das coisas.” Enquanto o materialismo histórico teria delimitado a organização produtiva da sociedade como um sistema de satisfação de necessidades objetivadas no *valor de uso* das mercadorias, Sahlins insiste no caráter arbitrário – e, portanto não-objetivo – dessas necessidades.

Se, por um lado, o abrigo ou o alimento são condições objetivas para a sobrevivência humana, abrigos ou alimentos específicos são, por outro lado, culturalmente selecionados para satisfazer a necessidade de sobrevivência. Em seus termos, “os homens não fazem apenas ‘sobreviver’: eles sobrevivem de maneira específica” (SAHLINS, 2007, p. 181) e, deste modo, constroem um sistema simbólico de classificação de abrigos ou alimentos desejáveis, permitidos ou restritos: não apenas como organismos biológicos em busca da sobrevivência da espécie, os humanos buscam, contudo, satisfazer suas necessidades a partir de um sistema socialmente definido de *valores de usos*.

Não basta-nos comer, mas temos, antes, que delimitar *o que* comer, *como* e *quando* comer. Partindo das distinções alimentares dos estadunidenses sobre os diferentes tipos de carnes, Sahlins (2007) mostra que para além de uma lógica objetiva entre oferta e demanda, o consumo de carne, é, antes de tudo, pautado sobre uma lógica da comensalidade da carne: uma definição entre os variados tipos de carnes dentro de um sistema simbólico de significações humanas de canibalismo. Nesse sentido, para ele, se a carne dos cães está excluída das carnes comestíveis (em alguns países do ocidente), isso se deve menos a fatores intrínsecos à constituição protéica dos cães do que da posição desses animais no sistema de classificação entre humanos e animais, no qual cães estão para a "humanidade" – e portanto, metaforicamente para o canibalismo – assim como porcos ou bois estão para a "animalidade": cães são protótipos simbólicos da humanidade e, portanto, não-comestíveis.

Desse modo, não só uma contestação à teoria econômica clássica é por Sahlins produzida, mas também – e, aqui, principalmente – um sistema de correlações e oposições simbólicas entre humanos e objetos é demonstrada. O consumo, nesses termos, para além de uma satisfação de necessidades objetivas, seria, segundo o autor, "um processo contínuo da vida social, no qual os homens definem reciprocamente os objetos em termos deles mesmos e definem a si mesmos em termos de objetos" (SAHLINS, 2007, p. 183), ou seja, um sistema cujo ponto de encontro está nos significados que os indivíduos assentam sobre os objetos e, consequentemente, naqueles em que indivíduos definem-se.

Se o consumo se dá para a satisfação das necessidades humanas, tais necessidades são, a princípio, perpassadas pela forma como essa humanidade simbolicamente constrói-as: não apenas procuramos abrigos, mas nos abrigamos em casebres ou castelos. Por meio dos traços culturalmente contornados, o consumo assenta-se, deste modo, nos sistemas classificatórios culturais, orientado por contextos, sujeitos e *usos* sócio-historicamente específicos e definidos.

Enquanto diferenciações dentro de um sistema classificatório entre objetos, os bens consumidos criam – ou são criados por – concomitantemente,

um sistema classificatório entre consumidores. Assim como destaca Lívia Barbosa e Colin Campbell, todo ato de consumo é um ato cultural e, como tal,

> Do ponto de vista empírico, toda e qualquer sociedade faz uso do universo material a sua volta para se reproduzir física e socialmente. Os mesmo objetos, bens e serviços que matam nossa fome, nos abrigam do tempo, saciam nossa sede, entre outras 'necessidades' físicas e biológicas, são consumidos no sentido de 'esgotamento', e utilizados também para mediar nossas relações sociais, nos conferir *status*, 'construir' identidades e estabelecer fronteiras entre grupos e pessoas. Para além desses aspectos, esses mesmos bens e serviços que utilizamos para nos reproduzir física e socialmente nos auxiliam na 'descoberta' ou na 'constituição' de nossa subjetividade e identidade. Mediante a oportunidade que nos oferecem de expressarmos os nossos desejos e experimentarmos as suas mais diversas materialidades, nossas reações a elas são organizadas, classificadas e memorizadas e nosso autoconhecimento é ampliado. (BARBOSA; CAMPBELL, 2006, p.22).

Nesse sentido, a mediação social dos bens entre as crianças elucida as classificações e hierarquias operadas no interior da sociedade. Enquanto "ovos de meninas" ou "ovos de meninos" nada há de intrínseco à constituição física do chocolate consumido que comunique a qual espécie de gênero ou camada econômica ele deve pertencer. O processo de homogeneização do leite, do cacau, do açúcar e qualquer outro ingrediente de sua composição não determina *quem* poderá comprá-lo ou consumi-lo. A diferenciação entre ovos de páscoa não se dá por suas existências objetivas, mas sim pela inserção desses produtos em um sistema de diferenciações simbólicas e de preços.

Há uma lógica simbólica que organiza ovos de páscoa dentro de um sistema classificatório. "Ovos de meninas" ou "ovos de meninos" inserem-se num sistema mais amplo em que a experiência humana é marcada pela diferenciação de gênero. Apropriados por um universo simbólico de classificação entre feminino e masculino, entram no mercado não apenas como produtos diferenciados, mas, também, como signos de diferenciação: depois de ser materializado a partir dos referenciais de gênero, o próprio produto torna-se, ele mesmo, mais um signo desses referenciais. Como afirma Sahlins (2007, p.195) "a produção é a materialização de um esquema simbólico", é a sedimentação de uma lógica socialmente compartilhada , ou seja, o objeto é, neste sentido, a externalização de conceitos humanos e, como tal, um meio

pelo qual as pessoas falam entre si: é, ao fundo, um meio de comunicação humana.

Enquanto objetos postos em circulação, os produtos de consumo estão sempre carregados de significados compartilhados e, assim como proposto pela “antropologia do consumo” de Mary Douglas e Baron Isherwood (2009), é para os dados culturais que são por esses objetos comunicados que devemos voltar nossos olhares. Em seus termos,

> O homem é um ser social. Nunca poderemos explicar a demanda olhando apenas para as propriedades físicas dos bens. O homem precisa de bens para comunicar-se com os outros e para entender o que se passa à sua volta. As duas necessidades são uma só, pois a comunicação só pode ser construída em um sistema estruturado de significados.(2009, p. 149)

É socialmente estabelecido e aceito que meninas correlacionam-se com objetos cor-de-rosa e considerados meigos, enquanto meninos com objetos em tons de cores mais escuras, verdes e azuis principalmente, e símbolos de agressividade. Esse sistema de classificação não é posto em questão pelos produtos destinados às/aos pequenas/os consumidoras/es, ao contrário, é dado como pré-requisito para sua inserção no mercado e transforma, por exemplo, ovos de chocolate em objetos generificados. Consequentemente, o produto marcado pelo gênero é introduzido no mercado a partir da demanda de consumidoras/es também pelo gênero marcada e, assim, do mesmo modo que embalagens cor-de-rosa comunicam a quem são destinadas, o consumo destes ovos cor-de-rosa comunica a identidade subjetiva de gênero entre as/os consumidoras/es.

Enquanto totens de uma sociedade, as mercadorias não só demarcam as fronteiras entre as pessoas como também são sistemas de comunicação de suas identidades. Isto equivale a dizer que as mercadorias adquirem sentidos específicos quando são postas em relação e, assim, quando correlacionados, os pares de oposições entre gênero e cores ou personagens fornecem os elementos simbólicos para as diferenciações entre as pessoas. Ou seja, a oposição entre feminino e masculino correlaciona-se com a oposição entre ovos do *High School Musical* e do *Hot Wheels* e, a partir de então, demarca as

fronteiras entre meninas e meninos e, ainda, comunica a identidade relacional de gênero daquela/e que consome ou um ou outro.

De Cássio supostamente esperava-se a agressividade encontrada no *Hot Wheels* e ausente nas tramas românticas e musicadas do *High School Musical*, o que levou a mãe, preocupadamente, justificar tal ausência. De uma pessoa marcada como masculina esperava-se o consumo de signos masculinos, de "ovos de páscoa de meninos". Sua masculinidade estava posta em risco. Sua identidade de gênero saía da coerência do sistema de classificações sociais e necessitava, portanto, de uma justificativa para autorizar sua ação – de colar a embalagem de um ovo "feminino" no caderno de tarefa – e assegurar sua identidade de gênero masculina. O bilhete da mãe foi o meio pelo qual a masculinidade de Cássio não poderia ser questionada. Ali ela afirmava o consumo do produto "masculino", certificava a posição do menino no sistema de classificações e garantia a coerência identitária do filho: Cássio, apesar dos incidentes, *era um menino*.

Já na escola particular, em Jundiaí, certa vez ouvi uma discussão acalorada entre Isadora e Marcos. Marcos afirmava que o *Ben 10*, não era coisa de menina, por mais que a colega insistisse dizer para ele que gostava da personagem com poderes sobre os alienígenas. Para insatisfação dela, dizia que Isadora, ao contrário dos meninos, não poderia ter nada do *Ben 10*, nem mochila e nem estojo, pelo fato dela ser uma menina. Ela, inconformada com a discussão, não se aquietou com os argumentos do colega e, antes de virar para frente de sua mesa e se silenciar aos comandos da professora, vociferou: "mas eu posso assistir, tá?".

No mesmo dia em que Rebeca se incumbiu de me ajudar na pesquisa e perguntar para as outras meninas se elas gostavam ou não do *Ben 10*, ela mesma, após se assustar com a possibilidade de que a embalagem do bolinho que trazia na lancheira pudesse ser o do *Ben 10*, disse que não gostava da personagem, já que "*Ben 10* é de menino, ué". Quando pedi explicações sobre o porquê de ser de menino ela respondeu: "*Ben 10* é de menino porque tem alienígena e gente do mal" e, ainda, que menino gosta, "porque menino é menino, né?".

E não havia dúvidas de que os meninos gostavam mesmo do *Ben 10*, e muito. Recentemente, divulgou-se a informação que a marca de produtos

derivada da série de desenhos animados atingiu, inclusive, o cobiçado posto de maior rentabilidade entre as crianças[31]. O menino que salva o mundo da ameaça alienígena ganhou também três longas-metragens[32] além de um espaço surpreendente na vida das crianças: por onde quer que se olhasse na turma do pré, a imagem do Ben estava estampada.

Na turma de crianças do período matutino da escola particular, em um contexto de crianças vindas de famílias com alto poder de consumo e com o dobro da quantidade meninos em relação à de meninas, *Ben 10* era a grande estrela: estava nas mochilas, nos calçados, nos estojos, nos relógios, lápis, apontadores, lancheiras, meias, toalhinhas de mãos e ainda nas brincadeiras. Onde houvesse um espaço possível a ele, lá ele estava. Rafael fez questão de desenhá-lo na sua sacola de compras para a aula de inglês e Tiago, mais exigente, preferia somente os produtos do *Ben 10* "mais velho", uma variação feita da série com a personagem aos 16 anos, já que, segundo o menino, ele "tem mais poder".

Objetos com outras personagens também circulavam entre os meninos, principalmente aqueles estampados com os *Carros* e o *Hot Wheels*, mas o verde e o preto, cores características do *Ben 10* e seus produtos davam a tonalidade predominante da sala, tendo em vista, ainda, que com um poder de consumo bastante maior do que as crianças das escolas municipais, o contraste proporcionado pela maior quantidade de produtos aumentava a evidência da personagem. Além de ser muito mais evidente a quantidade de produtos estampados com a personagem caça-alienígenas consumidos pelos meninos, na escola particular a presença dessas personagens da mídia, como o *Ben 10*, era muito mais marcada também nas interações cotidianas entre as próprias crianças, tais como nas brincadeiras.

Ultrapassando a grade de ferro que dava acesso ao parque, as crianças entravam em seu domínio espacial: o lugar onde o olhar e a voz da professora estavam longe demais para que todas as ações ocorridas ali pudessem ser controladas, longe tanto quanto a estreita faixa de cimento junta à grade que protegia os pés da areia do parque e longe ainda da possibilidade humana de

[31] "Pais de Ben 10 falam do herói que virou fenômeno". Folha de São Paulo, 10 de outubro de 2010.
[32] "Ben 10: O segredo de Omnitrix" (2007), "Ben 10: Corrida contra o tempo" (2007) e "Ben 10: Invasão alienígena" (2009).

uma única pessoa conseguir acompanhar com precisão todos os repentinos e rápidos movimentos de outros mais de vinte seres humanos pequenos, corredores e eufóricos.

Ali era o espaço da atividade a princípio não-orientada. Ao menos não-orientada pela professora. O parque era o espaço onde as crianças escolhiam suas próprias dinâmicas de diversão e interagiam conforme as regras estabelecidas entre elas mesmas. Recorrentemente, por exemplo, meninas e meninos não se juntavam nas brincadeiras. Quando o contrário acontecia, quando elas e eles se uniam para brincar, estavam juntos, mas, assim como ocorria entre as crianças de Marília, poucos eram os casos em que brincavam a mesma brincadeira. Amantes das corridas, os meninos *ziguezagueavam* em alta velocidade por cada cantinho do parque. O pega-pega diário era coisa levada bastante a sério: muito antes de subir ao espaço de brincadeiras, ainda no início das atividades escolares diárias, era possível ouvir os grupos de meninos se formando e decidindo quem iria brincar com quem.

Com os sapatos do lado de fora da grade e os pés fincados na areia, os grupos se formavam na mesma velocidade em que as pernas percorriam o parque. Nem havia tempo para que muita coisa fosse ali negociada. Mal entravam e já começavam a correr se esquivando dos obstáculos ao meio do caminho. E corriam para todos os lados, não de forma aleatória, mas sempre para os lados opostos ao qual o “pegador”, aquele incumbido de “pegar” os outros durante a brincadeira, se enfiava. Nesses casos de formações de corredores de fuga entre as crianças, era possível algumas vezes encontrar algumas meninas também fugindo do “pegador”. Contudo, quando o “pegador” deixava de ser simplesmente aquele que pegava as pessoas e se transformava no *Ben 10* pegando os alienígenas, tudo mudava de figura.

Inserido na brincadeira das crianças e usado como uma forma de dar uma especificidade ao pega-pega, quando o *Ben 10* entrava em cena, as meninas saiam dela e a brincadeira era rapidamente transformada em uma “brincadeira de menino”. Quando meninas e meninos brincavam juntos e brincavam da mesma brincadeira, as demarcações de gênero eram tornadas opacas pela marcação de “brincadeira de criança”: o pega-pega, por exemplo, não fazia distinção alguma entre meninos e meninas. Havia uma recorrência de mais meninos brincarem a brincadeira, mas as meninas quando quisessem

também entravam na dinâmica e saiam correndo pegando e sendo pegas. Mas quando essas posições de pegar ou ser pego era preenchida pela figura de uma personagem específica, o *Ben 10* – ou mais ao final do ano, pelo *Bakugan*, outro personagem de desenho que os meninos começaram a se aproximar – o pega-pega assumia uma nova forma e de "brincadeira de criança", passava à "brincadeira de menino".

Essa nova dimensão trazida à brincadeira, operando a partir da conexão de uma personagem reconhecida como "de menino" a uma forma de brincar "de criança", fazia com que não necessariamente a brincadeira se modificasse, mas que uma nova brincadeira fosse criada: não estavam mais brincando de pega-pega, mas, como me diziam os meninos, estavam "brincando de Ben 10". E a negociação interna sobre qual seria a divisão entre quem pega e quem é pego, nestes casos, ganhava a especificidade em se decidir quem seria(m) o(s) *Ben 10*, responsável por correr e capturar os alienígenas do grupo. O processo de tomada de decisão sobre quem seria quem na brincadeira era muito rápido e o critério de maior possuidor de coisas do Ben 10 não parecia operar como na EMEI, uma vez que tinham todos quantidades muito parecidas de coisas da personagem. Lá, o que imperava era a lei do mais ágil ou mais influente: afora os casos de argumentação para ser o pegador-personagem da vez, na maioria das vezes dependia apenas de alguém se auto-intitular como Ben 10 e sair correndo atrás dos outros para a brincadeira começar.

Kauê foi um dos que vi decidindo se transformar no herói dos desenhos animados na brincadeira. Ele e Nina estavam dentro da mesma casinha quando eu perguntei sobre o que estavam brincando. Nina foi a primeira a responder: "de mamãe" e detalhou: "eu sou a mãe e ele (apontando para o menino) é o pai". Kauê sorriu e, então, me deu a resposta: "e sou o *Ben 10*", abrindo um sorriso ainda maior. Bastou a resposta dita e o menino se levantou, saiu da casinha e seguiu em disparada na direção em que os outros meninos estavam correndo tentando tocá-los.

Mas esse episódio, protagonizado por Kauê e Nina, não foi determinante apenas na possibilidade de compreensão desse processo de auto-titulação que estabelece as posições nas brincadeiras dos meninos, mas, importante ainda para indicar, uma vez mais, a barreira invisível que as crianças estabeleciam entre brincadeiras de meninos e de meninas no espaço do parque. Por mais

que estivessem juntos, debaixo do mesmo teto de plástico vermelho da casinha, aquelas duas crianças não consideravam estar brincando a mesma brincadeira, ao menos não *apenas* a mesma brincadeira. Muitas vezes via meninas e meninos brincando juntos, mas nem sempre isto significava que estavam brincando da mesma coisa.

"E de Ben 10" não era uma rejeição à resposta de Nina. Ao contrário, Kauê era um dos poucos meninos que eu avistava brincando junto com as meninas, fosse no mesmo cantinho ou da mesma brincadeira. Ele não necessariamente excluía a possibilidade de estar também brincando de "pai", mas em relação a esta possibilidade, enfatizou uma outra: o "brincar de Ben 10" e, assim, acionou, em sua resposta, o mesmo referencial interno que produz os marcadores de diferenciação de gênero entre as brincadeiras das crianças.

Se por um lado o "brincar de Ben 10" era a maneira pelo qual o marcador de gênero se sobressaltava e fazia daquelas ações que envolviam a brincadeira ações "de menino", por outro lado, era pela aparente evocação também de uma imagem circulada pela mídia e comercializada em produtos infantis que as meninas demarcavam algumas de suas brincadeiras: elas eram "Princesas". Sobre as estruturas plásticas que davam o suporte aos escorregadores, as meninas se entranhavam e diziam estar brincando de "princesas".

Correlacionalmente ao "brincar de Ben 10" como uma brincadeira de menino, o "brincar de Princesa" era por excelência a "brincadeira de menina" realizada no parque da escola particular. Se enquanto faziam a recreação na "salinha" de brinquedos, as crianças criavam as brincadeiras *a partir* dos brinquedos ali disponíveis – carrinhos, minicozinhas, peças de encaixe e bonecas-bebês –, no parque os brinquedos lá disponíveis, as gangorras, os escorregadores e balanços, eram nestes casos tomados como cenário no qual as crianças inventavam suas brincadeiras. E se pela turma da manhã do pré já era muito fácil encontrar as meninas ocupando os espaços fechados dos brinquedos instalados do parque e transformando-os em castelos de suas princesas, na turma da tarde, tomada pela ampla maioria feminina, tais espaços ficavam ainda mais concorridos.

Entrar na sala de aula da turminha da “prô” Célia no período da tarde era como adentrar um “império do rosa”. Para onde quer que se olhasse, o cor-de-rosa era a tonalidade predominante. Com o número de meninas muito superior ao de meninos, todas as tardes, ao chocalhar das mochilas batendo contra das escadarias de acesso ao prédio da Educação Infantil, o *Ben 10* era uma presença tímida entre a profusão de acessórios escolares cor-de-rosa das *Princesas*, da *Barbie*, da *Moranguinho* ou da *Jolie* carregados pelas meninas. E, em seguida, delas eram retirados também lancheiras, potinhos e estojos com as mesmas características.

E o cor-de-rosa não estava apenas nesses acessórios escolares. Apesar do destaque dado ao verde, cor emblemática da escola, presente desde os uniformes que as crianças vestiam até as cores das paredes do prédio, o cor-de-rosa estava sempre inscrito no corpo das meninas: lacinhos, presilhas, colares, pulseiras e batons eram invariavelmente cor-de-rosa, bem como eram também os calçados por *todas*[33] elas vestidos. Tudo o que rodeava o universo daquelas meninas parecia ser, necessariamente, cor-de-rosa.

Ao contrário do que ocorria entre os meninos e a utilização que eles pareciam fazer dos objetos, a ênfase de uma masculinidade inscrita *nas* coisas se dava muito mais pelos personagens do que pelas cores. Por mais que o verde e o preto do *Ben 10* se tornassem predominantes, o eram por conta da predominância do próprio personagem entre os meninos, e não exatamente pelas suas cores, mesmo porque objetos em azul e vermelho, ainda que em menor número, eram vistos entre aqueles que preferiam os produtos do *Carros* e o *Hot Wheels*.

Já entre as meninas, mais do que a exclusividade a uma personagem específica – ou a um conjunto delas, como as *Princesas* – era a cor-de-rosa que denotava a marcação de gênero dos objetos. Neste sentido, as ideias trazidas por Marilyn Strathern em “O Gênero da Dádiva” (2006) nos parecem bastante sugestivas. Gênero, enquanto “aquelas categorizações de pessoas, artefatos, eventos, sequências etc. que se fundamentam em imagens sexuais” (Strathern, 2006, p.20) não teria um *lócus* intransitivo de existência, mas, ao

[33] Recorrentemente eu fazia um levantamento sobre os calçados, já que era o item do vestuário das crianças no qual não havia interferência da padronização institucional, e recorrentemente também percebia que todas as meninas, sem exceção, calçavam sapatilhas, tênis e sandálias cuja cor predominante era cor-de-rosa.

contrário, seria uma forma de categorização operada a partir da chave de oposição entre feminino e masculino e distribuída entre pessoas, corpos, objetos e situações. Não pode ser considerado como um marco rígido de definição de alguém ou de algo independentemente do contexto em que esse alguém ou algo se insere, mas, antes, um operador de diferença posto em funcionamento a partir das *relações*.

Deste modo, o gênero não teria uma existência *per se*, mas é um artifício colocado em prática em circunstâncias determinadas. E esta volatilidade do gênero reconhecida nos corpos pode ser também expandida aos objetos. Da mesma forma que uma pessoa se constitui como feminina ou masculina somente nas relações e conforme aquilo que uma dessas relações espera dela, colocados em relações, os objetos circulados entre as pessoas carregam consigo essa potência de *en-gendramento*. Uma bolsa rosa nada diz *per si*, mas quando colocada em relação a um conjunto simbólico de significação que instituiu em algum momento que o rosa e a feminilidade são equivalentes, a cor ganha um sentido específico dentro do mercado de trocas simbólicas e passa, ela própria, a existir como extensão de uma adjetivação de gênero.

Quando postos em circulação entre as crianças e, concomitantemente, entrando em relação nesse sistema simbólico que define o que é feminino e o que é masculino, esses objetos ganham marcações próprias e uma existência dentro dos referenciais de gênero: uma bolsa do *Ben 10*, por exemplo, não precisa ser a bolsa do Guido para ser considerada com uma bolsa de menino, mas ela é uma bolsa de menino pelo simples fato de nela conter o referencial daquilo que é atribuído como significante da masculinidade, o *Ben 10*.

Tal artifício de atribuir a algo um sentido específico de gênero não só estava entre os objetos comprados pelas crianças, como também em usos e situações por elas criadas. Era, pois, a partir desta mesma operação, por exemplo, que o tobogã instalado no parque e usado por toda a turma do pré se transformava em um “brinquedo de menina” quando as garotas instituíam, em determinadas circunstâncias, que aquele era o “tobogã da Barbie”, ou então quando o pega-pega se transformava em “brincar de *Ben 10*” e excluía todas as crianças identificadas pelo gênero oposto àquele do brinquedo ou brincadeira do ato de brincar.

Entretanto, se, por um lado, esses objetos entram em circulação dentro do sistema referencial de gênero pela eleição de determinados elementos e se tornam significantes para as demarcações entre feminino e masculino – cor ou personagens, por exemplo –, por outro lado, há também os efeitos (e quem sabe não nos valeria também pensar nas causas) que esses objetos e seus usos provocam nas relações entre as pessoas. Bolsas e sapatos não circulam sozinhos, mas são postos em relação com e entre as pessoas.

Uma análise sobre as articulações entre pessoas e objetos pode ser, neste ponto, inferida. Quando massinhas coloridas de modelar eram distribuídas nos intervalos entre uma atividade e outra, era muito comum a criança "ajudante do dia", responsável pela distribuição, se pegar em inflexões como "ah, não, rosa é de menina, vou pegar outra" quando se aproximava de algum colega menino, ou então quando calorosas discussões se delineavam sobre quem tinha mais coisas do *Ben 10* entre os meninos ou da *Barbie* entre as meninas, a relação entre as crianças e os objetos que portavam entrava sempre em evidência.

Situações como estas evocavam uma dimensão particular do uso dos objetos enquanto formas de correlacionarem-se à própria *noção de eu* produzida pelas crianças naquelas relações. Do mesmo modo que aos objetos era atribuído um lugar nas relações marcadas pelo gênero, parecia existir uma extensão desse gênero dos objetos aos corpos que os manuseavam: uma espécie de linha de continuidade de um posicionamento de "feminino" ou "masculino" entre o objeto e a criança que dele fazia posse, quase como se obter a posse de um objeto rosa, feminino, fizesse da própria pessoa dessa posse tão feminina quanto seu objeto.

A relação estabelecida a partir da massinha (que é cor-de-rosa, portanto é de menina e que, portanto, está restrita aos meninos) evidencia esse procedimento de fazer com que os atributos de gênero de um objeto sejam transferidos à pessoa, como, do mesmo modo, parecia se fazer na lógica do *ter* mais de alguma coisa. Os objetos do *Ben 10* enumerados em enormes listas verbais declaradas entre os meninos quando disputavam quem tinha mais "coisas", faziam parte, neste sentido, de um jogo no qual a própria

masculinidade parecia estar em competição[34] e a cada objeto somado à lista, mais um reforço sobre o que é ser um menino era ganho.

A discussão sobre as relações estabelecidas entre pessoas e objetos, bem como sobre os seus mais diversos usos, encontra aqui alguns ecos. Tomando como ponto de partida os escritos de Maria Filomena Gregori em sua pesquisa sobre "as articulações entre prazer e perigo em algumas manifestações do erotismo contemporâneo" (2010, p. 3) a questão acerca dos usos dos objetos e as relações estabelecidas entre eles, pessoas e corpos se coloca.

Seguindo seu argumento, determinados usos dos objetos podem ser criados com propósitos de extensão do próprio corpo humano, a fim de expandir seus limites. Assim, haveria um trânsito de sentidos e significados entre objetos e pessoas que, no caso dos *toys* – os acessórios eróticos – podem até mesmo provocar deslocamentos nos significados produzidos a partir de nossa relação com o corpo e o prazer. Esse poder (que é dado não aos objetos, mas à criação humana sobre eles) de catalisar a produção de significados a partir do uso das coisas parecia estar contido também nos objetos que as crianças levavam junto ao corpo. Ou, dito de outro modo, parecia que os objetos eram inseridos no processo de dar significado ao próprio *eu* e, operados dentro do sistema referencial de gênero, se adicionavam enquanto extensões corporais ao conjunto de elementos considerados necessários para dar a esse *eu* um lugar de gênero.

Neste sentido, somada aos casos de disputas pelo maior número de objetos *generificados*, a cena de dois meninos que, logo após de se desentenderem partem para a agressão usando suas mochilas de rodinhas um contra o outro pode nos ajudar a elucidar esse efeito expansivo. A guerra entre mochilas, uma sendo jogada contra a outra para que seus eixos se desequilibrassem enquanto olhares rancorosos eram trocados, servia como ilustração para esse procedimento de fazer dos objetos uma extensão do corpo

[34] Neste contexto, Miguel Vale de Almeida (1996) é uma importante referência para pensarmos em masculinidades que são postas em relação e em disputa, principalmente quando o ser mais ou menos masculino encontra ressonância também em diferenciações articuladas ainda pelo marcador de classe social, como parecia ser o caso dos meninos que criavam seus argumentos por meio de disputas sobre quem tinha, ali, o maior poder de consumo daqueles produtos.

de uma pessoa e, assim, agredir a mochila do outro era, naquele momento, o mesmo que agredir o próprio inimigo.

Como itens de efeito dilatador dos limites dos corpos e ainda atribuídos de posições dentro sistema de diferenciação de gênero, o uso desses objetos era realizado no interior de um processo de constituição da própria noção de pessoa. Fosse como próteses[35] para o combate ou como signos de comunicação de uma posição de gênero assumida, os objetos eram agenciados de modo a corroborar com a criação de uma imagem de *si* em *relação* aos outros. Desta perspectiva, os objetos e seus usos entravam na própria dinâmica de um gênero tornado público e reconhecido para a edificação de uma pessoa e, assim, o marcador de gênero era operado não apenas nos objetos, mas também nos corpos aos quais eles estavam ligados.

De volta ao parque, pelas brincadeiras as crianças encontravam mais uma forma de demarcar o gênero nos corpos: sendo *Ben 10* e sendo *Princesas*, meninas e meninos atribuíam um sentido específico a suas ações e demarcavam entre si seus posicionamentos dentro do sistema de diferenciação de gênero. A evocação da marcação de gênero a partir das personagens conhecidas tanto pela televisão, pelos filmes ou pelos produtos consumidos nas brincadeiras, se de um lado demonstrava o alcance e o poder de encantamento que tais "figuras" midiáticas têm sobre as crianças, por outro lado, a articulação operada pelas crianças de trazer essas personagens para suas vidas não apenas pelo consumo, mas ainda pela performatização em seus corpos neste jogo relacional de diferenciação, era um importante espaço de criação no qual cada criança podia produzir sua própria leitura do que era ser o *Ben 10* ou ser uma *Princesa*.

Quando diziam "brincar de princesa", as meninas subiam nos brinquedos do parque e iniciavam uma narrativa sobre suas ações. A cada vez que brincavam uma narrativa nova era criada e até mesmo, quando havia muitas meninas brincando juntas, era possível ter mais de uma narrativa acontecendo simultaneamente. Na maioria das vezes, as histórias que eram por elas compostas e encenadas giravam em torno de temas sobre relações entre irmãs, amigas e mamães com filhinhas, e situações nas quais elas cozinhavam

[35] Estamos aqui nos referindo à próteses expansivas, não necessariamente as substitutivas, como alguns exemplos trazidos por Gregori (2010) denotam.

na areia, saiam em busca de objetos de cozinha (como de potinhos de areia que eram transformados em panelas e assadeiras), escolhiam suas roupas, brincavam com gatinhas (encenadas por outras meninas) ou brincavam de pega-pega.

Mas apesar da diversidade de ações compostas no parque, quando questionadas sobre o que estavam brincando, a resposta era "de princesa". À primeira vista, imaginei que o brincar "de princesa" estava intrinsecamente ligado às *Princesas*[36] e às personagens que a marca estampava naqueles tantos acessórios pelas meninas usados. Contudo, quando então eu perguntava "qual" princesa elas "eram", a resposta nem sempre coincidia com minha expectativa: as meninas em poucas vezes se diziam *Princesas*, performatizando as personagens consagradas pela Disney, mas, como dizia Isadora, "a gente é Barbie três mosqueteiras". A menina, acompanhada ainda por Laís e Vânia acrescentou: "a gente gosta porque tem um monte de princesa, a rosa, a verde e a azul e a gente gosta porque a gente salva o mundo". Vânia parou ainda de brincar para poder me mostrar o colar cor-de-rosa com um "B" da Barbie e realçava que tinha também todos os filmes protagonizados pela boneca[37].

Datam dos últimos cinco anos todos os filmes protagonizados pela Barbie que as meninas se referiam[38]. "Barbie e as três Mosqueteiras" (Figura 9) que Isadora, Laís e Vânia diziam estar brincando foi uma animação lançada em 2009 na qual Barbie, a protagonista, é uma menina de dezessete anos que vai à Paris realizar seu sonho de ser uma Mosqueteira e proteger a família real. Lá no palácio, ela vive sob tutela de três lindas empregadas domésticas e as quatro, juntas, desvendam artimanhas que colocariam o príncipe e sua família

---

[36] Durante o texto, *Princesas* (no maiúsculo e itálico) se refere à marca Disney que reúne as heroínas de seus filmes, já "princesas" (no minúsculo e fonte normal) faz referência à noção articulada entre as crianças de certo conceito sobre o que é ser uma princesa.

[37] Em uma busca pela internet, foi possível encontrar (no site http://pt.wikipedia.org/wiki/Barbie) a seguinte lista de filmes trazendo Barbie como protagonista: Barbie e os Roqueiros (1987); Barbie em O Quebra Nozes (2001); Barbie como Rapunzel (2002); Barbie em O Lago dos Cisnes (2003); Barbie em A Princesa e a Plebéia (2004); Barbie Fairytopia (2005); Barbie em A Magia de Aladus (2005); O Diário da Barbie (2006); Barbie Fairytopia Mermadia (2006); Barbie em As 12 Princesas Bailarinas (2006); Barbie Fairytopia A Magia do Arco-Íris (2007); Barbie em A Princesa da Ilha (2007); Barbie Butterfly (2008); Barbie e o Castelo de Diamante (2008); Barbie em A Canção de Natal (2008); Barbie Apresenta a Pequena Polegar (2009); Barbie em As Três Mosqueteiras (2009); Barbie em Vida de Sereia (2010); Barbie Moda e Magia (2010); Barbie e o Segredo das Fadas (2011); Barbie em Escola de Princesas (2011).

[38] "Barbie e o Castelo de Diamante" e "Barbie Moda e Magia" eram os outros filmes mais comentados.

em perigo. A luta das garotas salva o Príncipe e garante para todas elas o título de Reais Mosqueteiras.

Figura 9

O “ser princesa” para aquelas meninas, não estava restrito à relação com aquilo que a Disney chamava de *Princesas*, não ao menos com uma associação direta com àquelas personagens lucrativas da empresa. Não perdendo de vista que, nascidas todas depois de 2000, ou seja, em um contexto em que o nome “*Princesas”* já estava estritamente relacionado com a patente Disney, as meninas, ali no parque, expandiam a noção promovida pela mídia e seus produtos de consumo, ampliando a categoria “princesas” para personagens fora do escopo previsto pela produtora de filmes, negociando nas brincadeiras e a partir de diversas outras referências de significados o que, para elas, era ser uma princesa.

Neste sentido, era como se a negociação para a produção dos significados dessas personagens e narrativas midiáticas extrapolasse seu

próprio momento de recepção, quando aquelas crianças era a audiência direta dos filmes e desenhos, e se prolongasse também para outros momentos da vida delas. No parque, enquanto brincavam, as crianças estavam também negociando com aqueles referenciais oferecidos pela mídia e com os seus próprios. O brincar de *Ben 10* ou de *Princesas* fazia parte do processo de recepção daqueles produtos midiáticos e, muitas das vezes, era onde o processo de produção de significados a partir da negociação entre eles e os referenciais das próprias crianças, vindos outras vezes também de outras fontes midiáticas, como os filmes da Barbie, se tornava mais evidente.

Pensar em "negociações de significados", como propõe Christine Gledhill (1988) é pensar de uma maneira dinâmica o processo de dar-e-receber entre os produtos da mídia e sua audiência. Assim como ela destaca, um caminho para a análise sobre o cinema que seja alternativo às correntes psicanalíticas, que presumiriam certa passividade da audiência diante das mensagens que chegam das narrativas, pode ser revelado a partir da centralidade da ideia de *negociação*.

Para ela, em cada campo de domínio midiático são travados contínuos embates pelo poder de significação e produção de sentidos. Ou seja, os significados de um filme não são dados *a priori*, mas são produzidos a partir de uma negociação constante entre os diversos referenciais simbólicos e posicionamentos políticos disponíveis socialmente: mais do que ver a audiência como um receptor das mensagens midiáticas, Gledhill está preocupada em entender como os produtos midiáticos, as "ideologias" e as audiências estão se relacionando.

Negociação implica sempre em relação e, por isso, implica em entender a rede de significados produzidos entre os polos opostos entre "dar e receber", ou, como chamou Stuart Hall (2003), entre a codificação e a decodificação de um texto midiático. Em outros termos, uma teoria baseada na ideia de *negociação* é uma teoria baseada nas relações estabelecidas durante o processo de produção e circulação dos textos midiáticos: parte-se do princípio que nenhuma mensagem está completamente fechada ou que nenhum significado é completamente controlado, mas que os significados são produzidos a partir da interação entre os mais diferentes referenciais, tanto aqueles operado pelo cinema, quanto aqueles operados pelo seu público.

A leitura produzida de um texto midiático por uma pessoa que se coloca como espectadora depende não apenas do próprio texto, mas ainda, e aqui principalmente, do olhar com o qual ela o lê. Neste sentido, os significados produzidos a partir de um filme não dependem apenas dos referenciais trazidos por sua narrativa, mas das combinações entre estes referenciais e aqueles sócio-historicamente acumulados pela audiência: é a partir da experiência de cada pessoa e de um olhar situado socialmente que o filme é concretamente assistido e seus sentidos produzidos.

A negociação no momento da recepção se faz, segundo Gledhill, por meio da interface entre o texto e a posição social ocupada pela/o espectador/a: a partir de "onde" a audiência está em termos de posições de gênero, orientação sexual, cor, raça, classe social ou geração, ou seja, a partir de marcas que balizam a própria existência de uma pessoa dentro de um contexto de relações e experiências.

Deste modo, a diversidade social e a variação de possibilidades de vidas e posições sociais dão o tom à variedade de leituras, sentidos e significados possíveis a um texto midiático. Isso não equivale a dizer que a produção de significados é totalmente livre ou aleatória, mas que a partir da negociação entre os referenciais narrativos e os referenciais sociais operados pela audiência, alguma brecha se abre para a possibilidade de diferentes interpretações.

Assim, quando evocavam a noção de princesas no contexto do parque, as meninas operavam não apenas com os referenciais dados pelos filmes que elas assistiam, quer fossem os das *Princesas* da Disney ou os longas-metragens baseados na Barbie, mas ainda pelos significados que elas mesmas criavam a partir deles e de uma relação inesperada entre eles e as próprias noções delas sobre o que era ser uma princesa.

Enquanto um recurso recorrentemente utilizado pelas crianças da escola particular, a evocação da marcação de gênero nas brincadeiras a partir das personagens conhecidas tanto pela televisão, pelos filmes ou pelos produtos consumidos, de um lado demonstrava o encantamento que tais "figuras" midiáticas produzia sobre as crianças. Mas, por outro lado, a articulação operada pelas crianças de trazer essas personagens para suas vidas não apenas pelo consumo, mas ainda pela performatização em seus corpos nesse

jogo relacional de diferenciação, era um importante espaço de criação no qual cada criança podia produzir sua própria leitura do que era ser o *Ben 10* ou ser uma *Princesa*.

Além de, como destacamos, as meninas realocarem a forma “princesas” para personagens que não faziam parte do pacote comercial *Princesas Disney* por elas consumido, elas ofereciam ainda um novo elemento à constituição do que era “ser uma princesa” e o porquê dela ser tão atraente: “a gente gosta porque a gente salva o mundo” dizia Vânia em meio a brincadeira.

Salvar o mundo a partir de então deixava de ser privilégio exclusivo dos meninos e seus relógios com DNA alienígenas e passava a ser também uma possibilidade para as meninas. Salvar o mundo se tornava uma ação atrativa também às princesas do parque enquanto se uniam sobre o palácio de plástico e encenavam suas narrativas sobre a vida doméstica. Salvar o mundo agora era também tarefa *delas* e não somente *deles*.

Quando enunciada na prática cotidiana das crianças, a noção de “princesa” era aberta à negociação. Ao mesmo tempo em que eram articulados signos que compunham uma imagem em certa medida convencional do que é ser uma “princesa”, tais elementos, acionados pelas meninas, estavam também sujeitos a construções de novos sentidos. Por esta perspectiva, ao serem *performatizados* no parque, os elementos subjacentes à noção de princesa eram postos em articulação com outros elementos e, assim, tornava-se possível a elaboração de uma princesa que era, para as meninas, interessante justamente porque “salva o mundo”.

Todavia, se o heroísmo da Barbie em “As três mosqueteiras” era destacado pelas meninas nas brincadeiras e impulsionava o esgarçamento da noção de “princesa”, por outro lado, alguma dimensão de continuidade estava posta para que, de todo modo, a própria noção de “princesa” se mantivesse. De longos e lisos cabelos loiros, um suntuoso vestido cor-de-rosa e coroa sobre a cabeça, Barbie era uma salvadora que, esteticamente, ressoava muitas semelhanças entre as mais clássicas *Princesas*. Sua imagem, constituída a partir dos mesmos elementos das personagens Disney garantia um lugar comum para a ideia de princesa e, novamente, a dimensão estética tão prezada pelas crianças em seus desenhos e falas sobre os filmes *Cinderela* e *Mulan* voltava à tona. Inclusive, vale ainda ressaltar que, por mais que Mulan

pudesse ser uma representante heroica, que também luta e salva o mundo, a escolha da Barbie para salvar o mundo na brincadeira parecia reforçar a ênfase no ideal estético de uma princesa e sua importância entre as crianças, uma vez que, em “As três mosqueteiras”, a construção da imagem da Barbie em pouco ou quase nada se diferencia das clássicas *Princesas Disney* (Figura 10).

Figura 10: Capa do DVD de “Barbie e as Três Mosqueteiras” e a personagem Aurora do filme “A Bela Adormecida” da Disney.

Na EMEB, em Jundiaí, ao menos uma vez a cada semana as crianças brincavam por meia hora na brinquedoteca. A sala que ficava à frente da secretaria da escola acomodava brinquedos dispostos a partir de certa ordem temática: à direita da porta de entrada um tapete contornado por almofadas e pufes delimitava a área usada para assistirem TV, usada esporadicamente por algumas crianças[39]. Em seguida, toda a lateral da sala acomodava prateleiras recheadas de bonecas e ursos de pelúcia dos mais variados tamanhos e tipos e, no fundo, gaveteiros de madeira eram preenchidos por carrinhos, caminhões e bonecos de plástico, panelinhas, xícaras e fogões. Próximo aos utensílios de cozinha, duas mesinhas eram usadas como apoio para os chás e comidas feitos pelas meninas e, ao lado, o espaço livre do chão era usado de caminho para o trânsito de meninos-motoristas. No último cantinho da sala, ao lado

[39] Das vezes que acompanhei as crianças na brinquedoteca, apenas uma vez elas quiseram assistir TV. Dentre os DVDs de filmes disponíveis na sala, elas colocaram um que reunia diversos episódios do desenho Pica-Pau, agregando uma parte das crianças diante da tela.

esquerdo da porta de entrada, que abrigava duas araras de roupas repletas de fantasias em pequenos tamanhos, as meninas encurralaram a professora no primeiro dia em que lá entrei.

Cheias de pedidos insistentes, as meninas tentavam convencer a professora deixá-las usarem as fantasias ali disponíveis e, desconfiada, ela tentava esquivar-se argumentando que, sozinha, não iria conseguir arrumar tudo na hora de ir embora. Bastou eu dizer que poderia ajuda-la para, em seguida, as meninas se alvoroçarem sobre as roupas coloridas e em pouco tempo tirarem tudo dos cabides pendurados. Esbarrando-se umas contra as outras, elas tentavam a todo custo alcançar as fantasias que tanto desejavam e, em segundos, as mais rápidas vieram em minha direção pedindo ajuda com os botões e zíperes.

Não precisei de muito tempo para perceber que as fantasias mais rapidamente escolhidas e disputadas eram aquelas que mais continham os referenciais estéticos de uma princesa: o valor de uma fantasia parecia ser proporcional ao volume de babados e tules. Os longos vestidos rodados e bufantes foram os primeiros a serem vestidos, deixando para trás os *collants* que compunham as fantasias de bichos e meninas desoladas pela perda da fantasia desejada.

Em seguida, vestidas, as meninas partiam para as cozinhas no fundo da sala. Dividindo-se entre cozinheiras e provadoras, uma parte delas preparava as comidas e os chás que eram servidos às amigas sentadas à mesa com suas filhas e filhos de plástico e pelúcia. A cena repetia-se durante praticamente todo o tempo em que ficávamos na brinquedoteca, sendo ainda destacável a rotatividade na qual as posições se alternavam entre as meninas. Entretanto, por vezes as panelinhas saiam de cena e davam lugar ao salão de cabeleireiras.

Em um piscar de olhos as meninas mudavam a chave lógica da brincadeira e abandonando o preparo de comidinhas imaginárias, passavam a pentear com os dedos os cabelos das amigas sentadas nas cadeirinhas. Ellen era a mais empolgada, escorria as mãos entre os fios de cabelos de Juliana enquanto dizia: “vai ficar lindo!”. Curiosa com a mudança repentina, perguntei o que ela estava fazendo e rapidamente ela me respondeu: “vou fazer uma chapinha nela... e vou fazer luzes” enquanto comprimia mais uma mecha de

fios. Sorri em retribuição à resposta e rapidamente Luana interveio: “passa a mão no meu cabelo” disse depressa. Peguei o cabelo dela e repeti o movimento feito ao lado por Ellen. “Tá macio, né?” perguntou-me a menina. “Tá” respondi reticente, e ela depressa: “meu irmão fez chapinha ni mim”. “Mas por quê?” indaguei. E ela, sorridente finalizou: “porque eu queria vim linda pra escola”.

Ir linda para a escola era também preocupação de meninas na escola particular em Jundiaí. Mariana tinha acabado de reaver seu batom com a professora que o confiscara durante a aula. A menina seguiu em direção ao corredor da escola e reencontrou todas as outras crianças que esperavam, ao término do período letivo, serem buscadas por seus familiares. Com as bolsas agrupadas no canto do prédio, Renata e Isadora aguardavam a amiga voltar com o batom. Mariana chegou, largou suas coisas no chão e com o objeto em mãos deslizou o conteúdo brilhante sobre os lábios enquanto as outras a observavam.

Em seguida foi a vez do brilho ser deslizado nas bocas de Renata e Isadora. Mariana fazia questão dela mesma passar o batom nas meninas enquanto dizia “abre mais”, orientando o modo como a boca deveria estar preparada. Com todas as bocas já brilhantes, Mariana então afirmou: “pronto, agora vocês podem ser modelo”. Levantaram as três e sobre comando da menina, saíram pelo corredor andando com pernas trançadas e uma das mãos na cintura.

A postura firmada e o olhar longínquo a cada passo dado no corredor mimetizava com exatidão um desfile daqueles conhecidos do mercado da moda internacional. Dando voltas no corredor, as meninas compunham sobre si e para si uma conhecida e compartilhada *performance* corporal feminina reconhecida e apreciada por seu valor estético. Em situações como essas, nas quais as meninas traziam para as brincadeiras situações cotidianas de um salão de beleza ou de um desfile de moda, evidenciava-se a relação por elas estabelecidas entre uma feminilidade imitável e o tema mais geral da beleza e a estética. Assim como apesar de imitarem a *Barbie* em “As três mosqueteiras” no parque, porque ela “salva o mundo”, as meninas reivindicavam a rubrica “princesas” para denominar o ato de brincar como alguém que compartilha daqueles referenciais estéticos das personagens que são por uma marca de

produtos rotuladas como *Princesas*. Assim, por estas situações parecia que, de todo modo, brincar de qualquer coisa que pudesse ser de todo modo referido como “brincadeira de menina” estava, então, intrinsecamente relacionado à dimensão estética, na qual vestidos, cabelos lisos, maquiagens e o cor-de-rosa eram a referências indiscutíveis da feminilidade.

Tomando a imitação como bases de muitas de suas brincadeiras, fosse como modelos, *Ben 10*, *Barbies*, *Princesas*, *Power Rangers*, mamães ou bichos, as crianças acionavam, antes de tudo, uma habilidade em observar e dramatizar técnicas corporais socialmente reconhecidas em suas brincadeiras. Partindo da noção de “Técnica Corporal” de Marcel Mauss (2003), o corpo pode ser entendido como um instrumento no qual e pelo qual os dados culturais se inscrevem. Marcados por meio de mecanismos de educação continuamente realizados, o treino corporal faz da matéria fisiológica humana a expressão de uma sociedade e geração. Como nos propõe Mauss, o corpo é, antes de tudo, a base na qual um conjunto de técnicas é acionado e, por meio da aprendizagem, instrumentalizado. Esse processo de ensino/aprendizado sobre o corpo “treina” e “adestra” nossos gestos, movimentos e posturas para adequá-los em um campo de significação cultural e, assim,

> essa adaptação constante a um objeto físico, mecânico, químico (por exemplo, quando bebemos) é efetuada numa série de atos montados no indivíduo não simplesmente por ele próprio, mas por toda a sua educação, por toda sociedade da qual faz parte, conforme o lugar que nela ocupa. (MAUSS, 2003, p. 408).

Dentre tais mecanismos de educação corporal, destaca-se, segundo o autor, a imitação. Enquanto formas adquiridas, as técnicas corporais são transmitidas conforme a educação, as conveniências, as modas e os prestígios convencionados por uma sociedade. Neste caso, uma técnica é “imitável” desde que selecionada dentre aquelas prestigiadas e veneráveis. Uma *imitação prestigiosa* é executada a partir das séries de atos socialmente autorizados e possíveis de verificar ao imitador a confiança e a legitimidade daquele que é imitado. Assim, como destaca Mauss, “a criança, como o adulto, imita atos bem-sucedidos que ela viu ser efetuados por pessoas nas quais confia e que tem autoridade sobre ela.” (MAUSS, 2003, p.405).

Quando decidem *ser* os *Power Rangers,* por exemplo, os meninos decidem tomar para si, incrustar sobre suas peles, os atos corporais dos personagens da TV. De modelos, *Barbies*, *Power Rangers*, *Ben 10*, mamães e filhinhas a imitação formulada pelas crianças é produto, consequentemente, do prestígio que tais personagens midiáticos ou domésticos é dentre elas exercido e é, por consequência, a partir dessa imitação que diferentes corporalidades podem ser pelas crianças vividas e experimentadas.

Neste sentido, se por um lado podemos entender que a escolha dessas personagens (fictícias ou não) para a imitação entre as crianças devia-se ao prestígio que tais figuras exerciam, por outro lado, o próprio prestígio destas personagens estava precedido por uma coerência de gênero que era pelas crianças acionadas e legitimadas.

Tanto quando carregam e vestem os produtos dos personagens como quando os imitam, os meninos mostravam a confiança e prestígio no *Ben 10* e nos *Power Rangers* depositados. Iniciando sempre pelo enfileiramento dos *Rangers* de acordo com as cores por eles representadas, a dramatização dos meninos consistia em atos e movimentos de luta dirigidos ao inimigo imaginário. Suspendendo suas pernas ao alto em sequencias de chutes e pontapés contra o ar, as lutas eram sempre coletivizadas entre os participantes da brincadeira: cada um dos meninos com muito esforço combatia o inimigo direto em um duelo de forças que, quando acabado, exigia subsequentemente a ajuda com o inimigo do *Ranger* ao lado. Cada um tinha seu opositor (invisível) na brincadeira, mas o “mal” só poderia ser totalmente combatido num empenho conjunto do grupo de meninos.

Foi observando continuamente essa série de atos e movimentos pelos meninos desempenhados que, certo dia em Marília, me atrevi a brincar com eles. Pedido feito, ideia aceita: também eu podia ser *Ranger*. Lá fomos então para a distribuição das cores – os “papéis” – dos personagens. Rapidamente os quatro meninos que estavam ao meu redor decidiram os personagens que *seriam*, dizendo as cores que iriam representar. Dois deles eram os vermelhos, outro era o amarelo e último era o verde. Pressionada com a obrigação em também decidir qual *Ranger* eu *seria* falei a última cor que veio em minha

mente: verde! Instantaneamente os quatro voltaram os olhares para mim e exclamaram: “não pode tia, o verde é homem!”[40].

“Como assim o verde é homem?” perguntava-me. Insistentemente os meninos continuavam: “o verde é homem. Você não pode *ser* o verde, você é mulher” e me sugeriram a solução: “você *tem que ser* a rosa, tia”. Naquele momento uma imitação, a construção de uma técnica corporal, mostrava-se não apenas pela seleção dos atos socialmente prestigiados e confiados, mas também prestigiados e confiados segundo distinções de gênero: se eram personagens prestigiadas o bastante para que fossem insistentemente imitadas, tais personagens eram, afinal, coerentes às distinções de gênero socialmente produzidas e legitimadas.

Deste ponto de vista, a relação entre as crianças e as personagens por elas imitadas, tomando a mídia como mais uma fonte de referência, se estabelecia a partir do fundamento básico de diferenciação entre a feminilidade e a masculinidade, a todo tempo acionada e requerida. Assim, enquanto um mecanismo para a educação corporal, tal como referia-se Mauss, a imitação feita pelas crianças se mostrava também como um importante mecanismo para a experimentação de uma corporalidade pelo gênero orientada.

Marcando limites e, ao mesmo tempo, produzindo possibilidades de experimentação, as brincadeiras das crianças constituíam um importante espaço para a apreensão do gênero em sua dimensão corpórea. E se o gênero é, como sugere Judith Butler (2003), fundamentalmente formal, um efeito estético produzido por um conjunto de atos repetidos, então aquelas personagens ofereciam às crianças mais elementos referenciais para a produção dessas formas femininas ou masculinas sobre seus corpos. Se tais referenciais eram completamente aceitos ou intrinsecamente modificados, muito dependia das relações entre as crianças estabelecidas, se pretendiam manter as barreiras entre o Power Ranger verde como masculino ou se preferiam salvar o mundo, apesar de estarem com os longos vestidos rodados e as coroas na cabeça. O que parecia, afinal, estar lá em jogo eram as possibilidades de se aprender o gênero fosse consumindo ou brincando.

---

[40] Por mais que não houvesse uma restrição das meninas brincarem de *Power Rangers*, foram raras as vezes em que vi elas deixarem de brincar de casinha para brincar com o meninos. Contudo, quando isso ocorreu, elas *eram* sempre as *Rangers* rosas.

Conclusão

Nem um pouco confortável seria a tarefa de dar por “concluído” um trabalho. Não ao menos no sentido estrito do termo, naquele em que o entendimento sobre algo se põe enquanto definitivo no ato de finalização última de um processo. Ao contrário, minhas pretensões aqui recaem apenas em criar um momento de suspensão, de pausa, para que as ideias possam se arejar antes de seguir caminho.

Neste percurso de 2009, quando o primeiro trabalho de campo se iniciou, até aqui, após dois anos de mestrado, por vezes as possibilidades todas de compreensão sobre a relação entre crianças e *Princesas* jogaram-me para as mais diferentes bibliografias, diálogos e interpretações. O que veio aqui exposto foi apenas um fragmento dentro de um trabalho longe de ser esgotado ou, afinal, “concluído”.

O interesse em perceber como as relações de gênero se configuravam no cotidiano de crianças bem pequenas me levou às escolas de Educação Infantil e ao universo de personagens midiáticas tão presentes nesses espaços. Cinderelas, Ben 10, Barbies e Power Rangers foram emergindo diante de meus olhos como importantes personagens referenciais para o aprendizado e a comunicação das formas de gênero. Meu esforço moveu-se em direção a essa profusão de ícones de feminilidades e masculinidades entre as crianças e detive, neste momento, minha atenção àqueles nos quais o princípio geral marcava especialmente a forma como feminilidades eram postas em circulação.

As *Princesas* Disney permearam as páginas que aqui se seguiram e protagonizaram não apenas os longas-metragens conhecidos e admirados por inúmeras crianças como, também, se tornaram protagonistas neste diálogo mediado por falas, corpos e objetos que estabeleci com as crianças das três diferentes escolas. A sugestão de divisão entre “clássicas” e “rebeldes” proposta pela Disney foi tomada como um mote inicial e, assim, Cinderela e Mulan, personagens de filmes homônimos, foram destacadas dentre as *Princesas*.

Dentre os doze meses de trabalho de campo, as negociações entre os referenciais trazidos pela mídia e aqueles dispostos pelas próprias crianças

foram buscados e daí, inclusive, a escolha de escolas de diferentes configurações econômicas para a composição desse campo. É aqui confessa a dificuldade de se produzir um texto em que as variações sejam sempre contempladas e evidenciadas, sem que se caia na aparência da homogeneidade. A ideia de *negociação* esteve sempre subentendida neste texto que, por vezes, pode denunciar minha limitação retórica em trazer à tona a dinamicidade das relações cotidianas.

Em um primeiro momento procurei compreender as negociações internas às *Princesas* nesta dicotomização entre "clássicas" e "rebeldes". Fui em busca das narrativas textuais de *Cinderela* e *Mulan* para destacar como a composição das personagens apontam para feminilidades contrastantes, apesar de não excludentes. Se por um lado a bondade e a resignação de Cinderela eram os principais elementos de valorização da feminilidade da personagem, por outro lado, a coragem e a honra eram os principais valores apresentados por Mulan.

Enquanto a ênfase no romantismo de Cinderela se contrasta com o heroísmo de Mulan naquilo que pode ser entendido como uma construção de uma *forma* feminina, uma sendo passiva frente às adversidades e outra criando e resolvendo seus próprios conflitos, Cinderela e Mulan, em contrapartida, estão ambas inseridas em um mesmo conjunto de personagens que sobre o nome "*Princesas*" tende a conter, ainda, elementos minimamente compartilhados. Assim, ainda que "clássica" e "rebelde", a dicotomia entre estas personagens é negociada a partir da potencialidade de realização do amor conjugal para que ambas sejam, afinal, *Princesas*.

Cinderela é a jovem sonhadora que se resigna em sua esperança de superar os dias de borralho. Chora quando vê sua vida desmoronar e de seu sofrimento nasce a salvadora. De sua determinação recebe então como recompensa o amor de um príncipe que, desposando-a, faz seu sonho se tornar realidade. Mulan, por sua vez, se encrenca com a casamenteira e não consegue arranjar um par pelas vias tradicionais. Com a honra de sua família abalada e sua reputação comprometida, ela vai para a guerra no lugar de seu pai e, travestida de homem, salva toda a China. De volta para casa como uma grande heroína, Mulan traz não apenas as honrarias imperiais como, também, o capitão de seu batalhão por ela apaixonado.

Romântica ou heroica, Cinderela e Mulan encontram nessas formas de feminilidades o elemento no qual se tornam casáveis e, portanto, uma unidade ainda que acidentada para o terreno das *Princesas*. Contudo, partindo do pressuposto de que as mensagens de suas narrativas não são fechadas ou totalmente controladas, procuramos entender como, por outro lado, as crianças liam as *Princesas* e quais eram os referenciais por elas acionados a partir daquelas narrativas.

Nas três escolas os filmes serviram como temas para conversas. Apesar de em Marília, no primeiro momento da pesquisa, apenas Cinderela ser motivo de discussão, em Jundiaí, na expansão da pesquisa para a escola particular e a outra escola municipal, Mulan somou-se à roda de análise com as crianças. Dentre os quatro meses que estive em cada uma das instituições, os períodos de discussões sobre os filmes foram marcados sempre pelo entusiasmo das turmas e pela profusão de desenhos e falas sobre as narrativas Disney. Entretanto, as particularidades de cada um dos contextos nos quais a pesquisa se realizou puderam também ser notadas a partir da recepção dos filmes.

O marcador de classe social apareceu com muita sutileza em relação às leituras produzidas pelas crianças sobre os filmes. Se em Marília, na escola municipal, a cena do baile em que Cinderela conhece seu par romântico era recorrentemente lida como o "casamento" das personagens, tal confusão narrativa não esteve em nenhum momento presente entre as crianças da escola particular, em Jundiaí. Em Marília, o vestido azul reluzente produzido pela fada madrinha para Cinderela ir ao baile foi chamado de "vestido de noiva brilhante" e, do mesmo modo, o primeiro encontro com o príncipe e as românticas cenas que se seguiram foram entendidas como o casamento da *Princesa*, sugerindo que em alguma medida aquelas crianças estavam menos familiarizadas com a linguagem na qual o filme se assentava.

Neste sentido, a ausência de confusão sobre as cenas do filme entre as crianças da escola particular, com maior inserção no mercado de consumo de bens e filmes das *Princesas*, parecia evidenciar que tanto elas podiam conhecer mais o filme, tendo o assistido mais vezes, como também, de um modo geral, tinham um maior domínio da própria linguagem visual do cinema, ao contrário das crianças com menor poder de consumo. Não era preciso muitas falas entre as personagens para que as crianças da escola particular já

soubessem o contexto da cena que se desenrolava, elas pareciam, de todo modo, mais familiares com a linguagem dos filmes.

Entretanto, vale ainda ressaltar, a confusão de cenas que se deu entre as crianças de Marília também não pode ser entendida como um erro aleatório. Se as crianças, por pouca familiaridade ao filme ou à linguagem cinematográfica, confundiram o baile com o casamento, essa confusão, de todo modo, não é fortuita tendo em vista a constituição visual das duas cenas em questão: fosse pelos suntuosos vestidos da protagonista, o do baile ou do casamento, ou fosse pelo semblante sempre feliz dela ao lado do príncipe, as duas cenas compartilhavam referenciais visuais que, contudo, poderiam abrir brechas para confusões.

De maneira correlata, quando comparamos as leituras das crianças da escola particular e da EMEB em Jundiaí sobre Mulan, era muito mais comum as crianças com o maior poder de consumo associarem a personagem à marca de produtos *Princesas* do que as crianças da escola municipal. Se as personagens aqui trazidas compunham não apenas dois longas-metragens populares, mas ainda uma marca de produtos que justamente contribui para a manutenção da divulgação dos filmes e, principalmente, é uma marca amplamente difundida antes mesmo que estas crianças estivessem nascidas, se fez notável a familiaridade com a qual as personagens e suas posições neste contexto comercial eram tratadas pelas turmas da escola particular.

Estando ambos os filmes assentados em representações binárias bastante marcadas, tanto entre o bem e o mal, como entre o feminino e o masculino, o binarismo se fez presente também nas leituras produzidas pelas crianças. Na escola municipal de Marília os meninos procuraram evidenciar que “Cinderela é de menina” concentrando-se nas cenas protagonizadas pelos bichinhos amigos da *Princesa* e desenhando elementos alheios ao filme, por sua vez, mais condizentes àquilo que entendiam ser prioritário para eles: *Carros*, *Megazords* e *Hot Wheels.*

Já em Jundiaí, nas duas escolas a centralidade dos desenhos esteve sobre as protagonistas dos filmes, apesar de, novamente na escola municipal, os meninos privilegiarem, por exemplo, os elementos românticos de *Cinderela* enquanto que, para as meninas, o foco residia na coroa, no vestido e na elegância da personagem. Nesse sentido, se por um lado os referenciais de

gênero que poderiam ser apreendidos a partir das *Princesas* faziam parte do nosso mote investigativo, por outro lado, foi preciso notar que, antes disso, o próprio gênero já era um elemento orientador da forma como as crianças se posicionavam enquanto audiência dos filmes.

E os referenciais trazidos pelas crianças para o ato de assistir os filmes em muito determinava suas leituras sobre as narrativas. Se como diziam os meninos de Marília, filmes que não são de meninas, como *Carros* ou *Power Rangers*, são aqueles em que disputas e lutas conferem o clima de ação das cenas, quando as crianças em Jundiaí assistiram *Mulan* pareceu que essas fronteiras entre masculinidade e feminilidade se tornaram mais embaçadas. A personagem guerreira, que se traveste de homem e vai à guerra em lugar de seu pai, bagunça as fronteiras entre o feminino e o masculino ao sair da convenção de gênero. Ao mesmo tempo em que apresenta referenciais apreendidos como femininos, como a bondade e a delicadeza, ao se transformar em um soldado, Mulan oferece ao público a mesma coragem e o mesmo orgulho que as personagens dos filmes de luta e ação tão apreciados pelos meninos apresentam.

Mulan borra os limites do gênero e torna a convenção mais explícita ao plantar a dúvida entre as leituras da audiência. Em nenhum momento as crianças questionaram o heroísmo de Mulan, contudo, não hesitaram em levantar uma grande dúvida: é ela uma princesa? “Ela é de luta” dizia Gabriel da escola particular para argumentar que Mulan não era uma princesa, enquanto outras crianças lembravam-se das cenas da protagonista com seu pai, dela arrumada para ir à casamenteira e da sugestão final de enlace amoroso para defender a posição contrária. *Mulan* trouxe para a roda de conversas de modo mais evidente as marcações entre feminilidade e masculinidade, fez com que as convenções fossem explicitadas e, ainda, trouxe para o centro da discussão os critérios que são, para as crianças, constituidores de uma princesa.

A potencialidade de realização do amor romântico que foi destacada como um elemento comum às narrativas Disney das *Princesas* ecoou entre as crianças que diziam terem mais gostado das cenas em que os pares românticos são evidenciados. Os momentos em que Cinderela era retratada dançando, beijando ou casando-se com o príncipe, por exemplo, aliada ainda

às falas que justificavam a posição da personagem enquanto princesa a partir do argumento que “pra ser princesa tem que casar, né?”, como dizia Renata, “porque princesa solteira não existe, senão não vai ser princesa, vai ser solteira”, serviram de base para que a dimensão relacional na construção de uma princesa fosse percebida como importante também pelas crianças.

Contudo, se, por um lado, a centralidade do casamento e da concretização do amor romântico despontava como o elemento que conferia uma unidade entre as narrativas de Cinderela e Mulan e, portanto, em nível textual sugeria que este era um critério para a constituição de uma princesa, por outro lado, entre a audiência, esta centralidade não foi o único critério encontrado. A ênfase dada pelas crianças sobre o deslumbre com o vestido e a coroa, bem como a atenção sobre a beleza e elegância das personagens indicavam que, entre aquela audiência, para ser princesa era preciso, antes, atender a um referencial estético bastante específico.

A predominância do referencial estético como um critério de definição de uma princesa surgiu como o grande argumento operado pelas crianças. Mais do que estar em uma marca de produtos chamada *Princesas* ou se casar com um príncipe, para a maioria delas o que constituía uma princesa era, afinal, um belo vestido, uma coroa e um comportamento destacável, fosse pela bondade ou fosse pela elegância. Neste sentido, enquanto um critério ligado à *forma* pela qual alguém se apresenta, o referencial estético apontado pelas crianças indicava uma corporalidade requerida para a construção dessa feminilidade entendida como princesa.

A centralidade de uma estética corporal extrapolou a hipótese inicial da dimensão relacional e despontou como um importante elemento para a compreensão sobre os contornos de feminilidade que podem ser apreendidos a partir das *Princesas*. Nos contornos estéticos daquilo que as crianças entendiam como uma princesa, referenciais de classe, de cor e geração eram acionados para a elaboração de um referencial de gênero: o destaque dado às coroas, joias, vestidos suntuosos, à beleza que se mostra branca e jovem e, ainda, às performances corporais entendidas como elegantes, constituíam os critérios daquilo que uma pessoa precisa *ter* para *poder ser*.

Não muito distantes dos referenciais comumente operados pelo cinema de modo mais geral, o ideal de princesa despontou como um ícone de

feminilidade essencialmente belo e *glamouroso* e que, ainda, apresentava ecos de uma constituição estética muito próxima da imagem de uma noiva: “ela põe vestido, põe brinco, pulseira, anel, arruma o cabelo e vai casar” dizia Samantha ao evidenciar que, se as crianças falavam do casamento como um elemento para a constituição de uma princesa, essa associação entre casamentos e princesas podia ser pensada não apenas a partir da dimensão relacional de enlace amoroso mas, também, a partir da evocação de um apreço estético do casar-se com um belo vestido e uma coroa. Finalmente, ser princesa, para as crianças parecia corresponder à realização de si a partir de um referencial no qual ser feminina é, afinal, ter *glamour*.

Quando o que emerge são então as brincadeiras e os produtos consumidos pelas crianças, ao último capítulo, parece que essa relação entre as personagens da mídia e as crianças ganha materialidade sobre as coisas e os corpos. Consumindo os produtos com as personagens da mídia as crianças se posicionavam entre si a partir de objetos generificados e comunicavam as feminilidades e as masculinidades, fazendo das coisas extensões de seus próprios corpos.

Os exemplos trazidos de Marília puderam ilustrar a relação estabelecida entre as crianças e os objetos. A identificação de seus materiais escolares a partir de pequenas etiquetas adesivas abriu a brecha para a diferenciação econômica e de gênero entre as crianças da turma da EMEI. As poucas crianças que tinham etiquetas diferentes daquelas brancas e simples marcando seus nomes traziam adesivos elaborados, coloridos e inspirados nas personagens da mídia.

Mais do que apenas identificar a quem pertencia cada um daqueles materiais, as etiquetas representavam uma relação de identificação também entre as personagens nelas marcadas e as crianças que delas faziam posse. Os referenciais de agressividade e agilidade trazidos pelos carros de corrida do *Hot Wheels* ao mesmo tempo que serviam de fonte de identificação para o Alex, servia de fonte para que sua masculinidade fosse também comunicada quando posta em relação com as etiquetas da *Barbie* ou das *Princesas*.

Marcados pela divisão entre feminino e masculino, os produtos inspirados pelas personagens da mídia eram postos em relação pelas crianças enquanto expansões de si mesmas, expansões daquilo que buscavam

materializar e comunicar sobre si. Ao mesmo tempo, tais personagens, enquanto inspiravam estampas de produtos adensavam suas presenças no cotidiano da escola e se estendiam, também, para as brincadeiras no parque.

A identificação com as personagens carregadas nos objetos era ampliada dentro dos tanques de areia nos quais as crianças as traziam também como referências para o brincar. A relação entre as crianças e as personagens dos bens de consumo não se limitava apenas à materialidade dos objetos, mas *ser* a princesa ou *ser* o Ben 10 era uma reivindicação recorrente nos parquinhos das três escolas e era o meio pelo qual as personagens eram materializadas também sobre os corpos.

Neste contexto, as desigualdades de acesso aos bens de consumo marcavam sua fronteira pela relação entre ter ou não ter os produtos de uma personagem específica como determinante de como as crianças eram vistas entre si. Foi principalmente entre as crianças das classes populares, nas escolas municipais, que acusações de se ter ou não determinado objeto mais apareceram, assim como foi lá também que as crianças determinavam a legitimidade de alguém imitar uma personagem na brincadeira tomando como critério a escolha de quem tivesse mais produtos dessa mesma personagem.

Contudo, imitar uma personagem na brincadeira era uma ação recorrente em todas as escolas, independentemente de maior ou menor acesso aos bens de consumo. Servindo de referenciais para o estabelecimento das fronteiras entre meninas e meninos, as personagens invadiam o espaço do tanque de areia e tomavam forma sobre os corpos das crianças. Posicionando tudo e todas a partir das diferenciações de gênero, as crianças exprimiam o que era por elas entendido e valorizado como marcas de feminilidade e de masculinidade nas ações cotidianas do brincar.

Se as brincadeiras eram recorrentemente divididas entre “de meninas” e “de meninos”, quando as personagens entravam na roda, serviam não apenas como um reforço às fronteiras entre os gêneros como, também, serviam de repertório para que os contornos de gênero fossem delimitados e experimentados. Enquanto brincavam de *Ben 10* os meninos performatizavam sobre seus corpos a agilidade e a coragem que caracterizavam a personagem como masculina e, neste sentido, mais do que imitar as personagens, as

crianças experimentavam os elementos que as tornavam caracteristicamente masculinas ou femininas a partir dos usos corporais.

Ademais, a possibilidade de interação entre as crianças e as personagens evidenciavam as brechas nas quais as crianças podiam também manipular, em alguma medida, as posições de gênero que eram oferecidas pela mídia. Quando as meninas disseram estar brincando de “princesas” e sobre a casinha de plástico do parque evocavam a *Barbie em As Três mosqueteiras*, elas reivindicavam a posição de salvadoras do mundo, ainda que, por exemplo, salvar o mundo sendo loira e tendo um lindo vestido como uma princesa parecesse mais interessante.

Assim, não deixando escapar-nos a cena da menina rodopiando e se dizendo girar como a princesa, o que as crianças pareceram evidenciar durante os meses de pesquisa foi, enfim, que se por um lado a mídia pode oferecer elementos para que contornos de feminilidades e masculinidades sejam delimitados, é performaticamente que o gênero ganha materialidade, adensa corpos e mostra a dimensão do masculino e do feminino que se aprende também brincando.

Bibliografia.

ABRAMOWICZ, Anete. Contos de Perrault, imagens de mulheres. Campinas, *Cadernos CEDES*, v.19, n.45, 1998.

ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. A Indústria Cultural: O Esclarecimento como mistificação das massas. In: _____. *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

ALMEIDA, Heloisa Buarque de. *Telenovela, consumo e gênero*: muitas mais coisas. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

_____. Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela. *Revistas Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 15, n. 1, p. 280, jan./abr.2007.

ALMEIDA, Miguel Vale de. Gênero, masculinidade e poder: revendo um caso do sul de Portugal, *Anuário Antropológico/95*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1996.

ANG, Ien. *Living Room Wars: Rethinking media audiences for a postmodern world.* London: Routledge, 1996.

ARIÈS, Phillipe: *História social da criança e da família*, Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 1981.

ASSUMPÇÃO, Isabela. Por que tantas brasileiras se casam com o vestido igual ao de Diana? *Globo Repórter*. 22 de abril de 2011.

BARBOSA, Lívia; CAMPBELL, Colin. O Estudo do consumo nas Ciências Sociais contemporâneas. In: _____. (Org.). *Cultura, consumo e identidade.* Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.

BASSANEZI, Carla. Mulheres dos anos dourados. In: DEL PRIORE, Mary (Org.). *História das mulheres no Brasil.* São Paulo: Editora Unesp, 2001.

BEAUVOIR, Simone. *O segundo sexo.* São Paulo: Difusão Européia, 1970.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão.* Petrópolis: Vozes, 1975.

BENJAMIN, Walter. O Narrador: considerações sobre a obra de Nikolai Leskov. In: _____. *Obras Escolhidas*. v. 1. São Paulo: Brasilense, 1986.

BENTO, Berenice Alves de Melo. Os estudos de gênero na encruzilhada do universal e do particular. *Revista do Museu Antropológico*, Goiânia: UFG, v. 3/4 , n. 1, p. 121-146, jan./dez., 1999/2000.

BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fadas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

BOURDIEU, Pierre. *A Economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1974.

_____. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2007.

BUTLER, Judith. *Problemas de gênero*: feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. *Cuerpos que importan: sobre los limites materiales y discursivos del 'sexo'.* Buenos Aires: Paidós, 2002.

_____. *Undoing Gender*. New York: Routledge, 2004.

_____. *Vida precária: el poder del duelo y la violencia.* Buenos Aires: Paidós, 2009.

_____. *Marcos de Guerra: las vidas lloradas*. Buenos Aires: Paidós, 2010.

CAMPOS, Maria Malta; ROSEMBERG, Fúlvia; FERREIRA, Isabel M. *Creches e pré-escolas no Brasil*. São Paulo: Cortez; Fundação Carlos Chagas, 2001.

CANO, Gabriela. Amélio Robles, andar de soldado velho: fotografia e masculinidade na Revolução Mexicana. *Cadernos Pagu* , Campinas, n. 22, p. 115-150, 2004.

CATRO, Juliana. Cereser lança bebida para crianças. *Mundo do Marketing: embalagem traz personagens da Disney e é novidade no Brasil*. 09 de dezembro de 2010.

CLASTRES, Pierre. O arco e o cesto. In: *A sociedade contra o Estado*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978.

COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

_____. Crescendo como um Xikrin: uma análise da infância e do desenvolvimento infantil entre os Kayapó-Xikrin do Bacajá. *Revista de Antropologia*, v.. 43, n. 2, 2000.

CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. Campinas, *Cadernos Pagu*, n. 16, p. 13-30, 2001.

_____. *Antropólogas & antropologia.* Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

DARNTON, Robert. Histórias que os camponeses contam: o significado de Mamãe Ganso. In: *O grande massacre de gatos e outros episódios da história cultural francesa*. Rio de Janeiro: Graal, 2001.

DE LAURETIS, Teresa. A Tecnologia do Gênero. In: HOLLANDA, Heloisa Buarque de (org.), *Tendências e Impasses - O Feminismo como Crítica da Cultura*, Rio de Janeiro: Rocco, 1994.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, pesquisa e relatos orais. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart. (Org.). *Por uma cultura da infância: m*etodologia de pesquisa com crianças*.* Campinas: Autores Associados, 2002.

DOUGLAS, Mary e ISHERWOOD, Baron. *O mundo dos bens: para uma antropologia do consumo.* Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2009.

DURKHEIM, Émile; MAUSS, Marcel. Algumas formas primitivas de classificação. In: RODRIGUES, José Albertino (Org.). *Durkheim*. São Paulo: Ática, 1990.

ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. V.1 Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1990.

ESCOURA, Michele. Moças de Família: gênero e relações de parentesco. In: *Revista de Iniciação Científica da FFC,* v. 8, n.3, pp.351-365, 2008.

_____. *"Cinderela é de menina!": mídia, consumo, técnicas e performances corporais na construção do gênero na infância*. 2009. 92f. TCC (Graduação em Ciências Sociais) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, Universidade Estadual Paulista "Julio de Mesquita Filho", Marília (SP), 2009.

EUGENIO, Fernanda. De como olhar e não se vê: ser antropóloga e ser tia em uma escola especializada para crianças cegas. In: VELHO, Gilberto; KUSCHNIR, Karina (Org.). *Pesquisas urbanas*: desafios do trabalho antropológico. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

FARIA, Ana Lúcia Goulart. Pequena infância, educação e gênero: subsídios para um estado de arte. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 26, p. 279-287, 2006.

FERREIRA, Mariana Kawall Leal. Divina abundância: fome, miséria e a Terra-Sem-Mal das crianças guarani. In: SILVA, A.L., NUNES, A. e MACEDO, A.V.L.S. (Org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos.* São Paulo: Fapesp; Ed. Global, 2002.

FONSECA, Claudia. A certeza que pariu a dúvida: paternidade e DNA. *Revista de Estudos Feminista*, v. 12, n. 2, 2004.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade I*: a vontade de saber*.* Rio de Janeiro: Edições Graal, 2005a.

_____. *História da Sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1984]2003.

_____. *História da Sexualidade 3: o cuidado de si*. Rio de Janeiro: Edições Graal, [1984] 2005.

FRANCHETO, Bruna.; CAVALCANTI, Maria Laura. ; HEILBORN, Maria Luiza. Antropologia e feminismo. *Perspectivas Antropológicas da Mulher*, Rio de Janeiro: Zahar, v.1*,* n.1, 1981.

FRANÇA, Isadora Lins.*Consumindo lugares, consumindo nos lugares: Homossexualidade, consumo e produção de subjetividades na cidade de São Paulo.* 2010. Tese (Doutorado em Ciências Sociais), Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de Campinas, Campinas.

FRIEDAN, Betty. *Mística feminina*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1971.

GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: LTC, 1989.

_____. *Obras e vidas*: o antropólogo como autor. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2005.

GIDDENS, Anthony. *Mundo em descontrole*: o que a globalização está fazendo de nós. Rio de Janeiro: Record, 2000.

_____. A vida em uma sociedade pós-tradicional. In: BECK, Ulrich et al. *Modernização reflexiva*: política, tradição e estética na ordem social moderna. São Paulo: EDUNESP, 1997.

_____. Sexualidade, repressão, civilização:a intimidade como democracia. In: _____. *A transformação da intimidade.* Tradução de Magda Lopes. São Paulo: EDUNESP, 1993.

GLEDHILL, Christine. Pleasurable negotiations. In: PRIBRAM, E. Deidre. (Ed.). *Female spectators*: looking at film and television. London: Verso, 1988.

GOBBI, Márcia. *Lápis vermelho é de mulherzinha*: desenho infantil: relações de gênero e educação infantil.1997. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 1997.

_____. Desenho infantil e oralidade: Instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: *Por uma cultura da infância*: metodologia de pesquisa com crianças. Campinas: Autores Associados, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. *In: Revista Brasileira de Educação*, Maio-Agosto, n.23, 2003.

GREGORI, Maria Filomena. *Cenas e queixas*: um estudo sobre relações violentas, mulheres e feminismo. São Paulo: Paz e Terra; ANPOCS, 1993.

_____. *Viração: experiência de meninos nas ruas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

_____. *Prazeres perigosos: erotismo, gênero e limites da sexualidade.* Campinas: Tese de livre docência apresentada na UNICAMP, 2010.

GRIMM, Jacob e GRIMM, Wilhelm. *Cinderela.* 4. ed. Porto Alegre: Kuarup, 1988.

GROSSI, Miriam Pillar. O masculino e o feminino na educação. In.: GROSSI, M.P. (Org.). *Paixão de aprender.* Petropolis: Vozes, 1992. p.252-258.

HALL, Stuart. *Da diáspora:* Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

HARAWAY, Donna. Gênero para um dicionário marxista. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 22, p.201-246, 2004.

_____. Saberes Localizados: a questão da ciência para o feminismo e o privilégio da perspectiva parcial. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 5, 1995.

_____. Manifesto ciborgue: ciência, tecnologia e feminismo-socialista no final do século XX. In: HARAWAY, Donna e KUNZRU, Hari. SILVA, Tomaz Tadeu da. (org). *A Antropologia do ciborgue: as vertigens do pós humano.* Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

INGOLD, Tim. Humanidade e animalidade. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, ano 10, n.28, 1995.

LAQUEUR, Thomas. *Inventando o sexo*: corpo e gênero dos gregos a Freud. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 2001.

LÉVI-STRAUSS, C. *As estruturas elementares do parentesco*. São Paulo: Vozes; Ed. USP, 1976a.

_____. O totemismo hoje. In: *A Noção de estrutura em etnologia ;Raça e história ; Totemismo hoje.* Tradução Eduardo P. Graeff, Inacia Canelas e Malcom Bruce Corrie. São Paulo: Abril Cultural, 1976b. (Os Pensadores)

_____. A família. In: *O olhar distanciado*. São Paulo: Edições 70, 1986.

MACHADO, Paula Sandrine: “O sexo dos anjos: um olhar sobre a anatomia e a produção do sexo (como se fosse) natural”, *Cadernos Pagu*, n.24, 2005.

MAUSS, Marcel. *Sociologia e antropologia*. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MEAD, Margaret. *Sexo e temperamento*. São Paulo: Perspectiva, 2003.

_____. Na investigation of the thought of primitive children, with special reference to Animism. *In: The Journal of the Royal Anthropological Institute of Great Britain and Ireland.* Vol. 62 (Jan. – Jun.), 1932.

MENDES, Marisa B. T. *O significado das funções femininas nos contos de Perrault*. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2000.

MOISSEEFF, Marika. O que se encobre na violência das imagens de procriação dos filmes de ficção científica. *Mana*, v.11, n. 1, 2005

MOORE, Henrietta. Understanding sex and gender. In. INGOLD, Tim. *Companion encyclopedia of anthropology.* Tradução para fins didáticos de Julio Assis Simões Compreendendo sexo e gênero. Londres: Routledge, 1997.

MORAES, Maria Lygia Quartim de. Marxismo e feminismo: afinidades e diferenças. *Crítica Marxista*, Campinas, v.11. p. 89-97, 2000.

MORAES, Marcos Vinicius Malheiros. *A construção da infancia em uma escola pública de educação infantil da cidade de São Paulo*. 2011. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo.

MORENO, Montserrat. *Como se ensina a ser menina:* o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1999.

MORIN, Edgar. *Cultura de massa no século XX:* o espírito do tempo. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 1977.

O ESTADO DE S. PAULO. Princesas, mais princesas e algumas fofuras. *O Estado de S. Paulo.* 15 de junho de 2010.

ORTNER, Sherry. Uma atualização da teoria da prática. In: GROSSI, Mirian; ECKERT, Cornelia e FRY, Peter (Orgs). *Conferências e diálogos: sabers e práticas antropológicas (25ª RBA, Goiânia, 2006).* Blumenau: ABA/Nova Letra, 2007.

_____. Subjectivity and cultural critique. In: *Anthropology and Social Theory: culture, power, and the acting subject.* Durham and London: Duke University Press, 2006.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. São Paulo, *História*, v. 24, p. 77-98, 2005.

PERRAULT, Charles. *Histórias ou contos de outrora*. São Paulo: Landy Editora, 2004.

PIRES, Flávia. Ser adulta e pesquisar crianças: explorando possibilidades metodológicas na pesquisa antropológica. *Revista de Antropologia*, São Paulo: USP, 2007, v. 50 n.1, 2007.

PISCITELLI, Adriana. Comentário. *Cadernos Pagu*, Campinas, n. 21, p.211-218, 2003.

_____. Corporalidade em confronto: brasileiras na indústria do sexo na Espanha. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, v. 22, n. 64, junho/2007.

_____. Recriando a (categoria) mulher? In: ALGRANTI, Leila. (Org.). *A prática feminista e o conceito de gênero*. Campinas: IFCH-Unicamp, 2002. (Textos Didáticos, nº 48).

PISCITELLI, Adriana; GREGORI, Maria Filomena; CARRARA, Sérgio. (Org.). *Sexualidade e saberes*: convenções e fronteiras. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

POMERANTZ, Dorothy. Disney getting out of the Princess Business? *Forbes*. 22 de novembro de 2010.

RIBEIRO, Jucélia Santos Bispo. Brincadeiras de meninas e de meninos: socialização, sexualidade e gênero entre crianças e a construção social da diferença. *Cadernos Pagu*, n.26, p. 59-85, 2006.

ROCHA, Everardo Pereira Guimarães. Um índio didático: nota para o estudo de representações. In: _____. et al. *Testemunha ocular*: textos de antropologia social do cotidiano. São Paulo: Brasiliense, 1984.

ROSALDO, Michelle. O uso e o abuso da antropologia: reflexões sobre o feminismo e o entendimento inter-cultural. *Horizontes Antropológicos*, ano 1, n.1, 1995

RUBIN, Gayle. The traffic in women: notes toward a political economy of sex. In: REITER, Rayna. *Toward an anthropology of women*. New York: Monthly Press, 1975.

SAHLINS, Marshall. *Ilhas de história*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *La pensée bourgeoise*: a sociedade ocidental como cultura: cultura na prática. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2007.

SCAMPARINI, Ilze. William e Kate prometem modernizar a tradicional monarquia inglesa. *Globo Repórter*. 22 de abril de 2011.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Porto Alegre, *Educação e Realidade*, v.16, n. 2, jul./dez., 1990.

SEGATO, Rita Laura. *A natureza do gênero na psicanálise e na antropologia*. Brasília: UNB, 1993. (Série Antropologia, 146).

SETOODEH, Ramin. Princess Power. *Newsweek*. 17 de novembro de 2007.

SEYFERT, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. *Anuário Antropológico/93*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995.

SOUZA, Érica Renata. Construindo “masculinidades femininas”: educação, corpo e violência na pré-adolescência. In: ALMEIDA, H.B., COSTA, R.G., RAMIRES, M.C.; SOUZA, E. R. (Coord.) *Gênero em matizes*. Bragança Paulista: EDUSF, 2002.

_____. Marcadores da diferença e infância: relações de poder no contexto escolar. *Cadernos Pagu*, n.26, p. 59-85, 2006.

STRATHERN, Marilyn. Necessidades de pais e necessidade de mães. *Revista Estudos Feministas*, v. 3, n. 2, 1995.

_____. *O gênero da dádiva: problemas com as mulheres e problemas com a sociedade na Melanésia.* Campinas: Editora da UNICAMP, 2006.

_____. *Partial Connections* [Updated edition]. Oxford: Altamira Press, [1991] 2004.

TOREN, Christina. A matéria da imaginação: o que podemos aprender com as ideias das crianças fijianas sobre suas vidas como adultos. *Horizontes Antropológicos*. Porto Alegre, v. 16, n. 34, Dec. 2010.

VIANNA, Catarina Morawska; RIBEIRO, Magda dos Santos. Sobre pessoas e coisas: entrevista com Daniel Miller. *Revista de Antropologia*. São Paulo, v. 52, n. 1, 2009.

VIEIRA, Joice Melo. Era uma vez... esta pode ser a sua história. Campinas, *Cadernos Pagu*, n.26, p. 59-85, 2006.

WATTS, Steven. *The Magic Kingdom: Walt Disney and The American Way of Life.* Columbia: University of Missouri Press, 1997.