

6.1**Alteridade, exotopia e identidade**

Na rede que conecta textos midiáticos diversos ao consumo de artefatos, as crianças não estão apenas compondo uma cultura lúdica, mas também suas identidades. Como forma de nos debruçarmos sobre esse processo de construção de identidades que se estabelece no diálogo das crianças com os textos midiáticos, seja na experiência lúdica – em brincadeiras, jogos e histórias que criam –, seja nos modos como se vêem e se apresentam para o outro na vida social, recuperamos os conceitos de alteridade e exotopia de Bakhtin.

Retomando uma acepção mais literal do termo identidade, vemos que este se refere a um processo que se constitui na base da semelhança com o outro ou, ao menos, no esforço de tornar-se idêntico a ele. Longe de assumir esse sentido, o conceito de identidade, que aqui pretendemos abordar, afasta-se da idéia de entidade ou estrutura estática, permanente e duradoura. Com base nos conceitos de alteridade e exotopia, entendemos a identidade como uma construção que se realiza na relação com o outro e, assim, se apresenta como um acontecimento aberto e em constante devir. Embora Bakhtin não tenha feito uso desse termo ao longo de sua obra, suas reflexões e análises sobre a construção estética no âmbito da obra de arte e, em particular, da obra literária – foco principal de seus interesses – extrapolam suas fronteiras para abarcar a vida humana. Ao tratar da obra literária, Bakhtin (1992) dedica-se a refletir sobre a constituição da subjetividade e da vida humana como acontecimentos estéticos, da mesma forma em que situa a obra de arte em uma dimensão ética, concebendo o ato de criação como a realização de uma postura axiológica no mundo. Esse paralelo entre estética e ética, na vida e na arte, é visível quando Bakhtin, ao tratar da relação entre o autor e o herói (personagem) na obra literária e dos valores que ambos intercambiam, debruça-se sobre a relação entre o eu e o outro na dinâmica da vida

humana. Na teoria estética de Bakhtin, diz Tezza (1996), estão contempladas concepções de linguagem, de homem e de mundo.

Pode-se indagar a pertinência de tais conceitos na compreensão de processos identitários que ocorrem na contemporaneidade, por se constituírem em uma cultura e tempo tão diversos daqueles que atravessam o pensamento bakhtiniano⁷⁷. É óbvio que uma simples transposição de sua teoria para explicar tais processos, certamente, incorreria em grandes equívocos, justificados, inclusive, por uma compreensão apressada de sua obra. Da mesma forma que Bakhtin afirma, para a obra de arte, a inevitabilidade de seu inacabamento, posto que a cada ato de contemplação, outros sentidos são construídos, fazendo com que o acontecimento estético assuma novos contornos, podemos compreender sua própria obra como um acontecimento inacabado. Ao opor-se a olhar para os fatos da vida e da arte como fenômenos já dados e prontos, cuja existência se encerra no presente, Bakhtin concebe-os para além de um tempo linear, em um devir constante, de modo que seus sentidos não mais pertençam a um futuro temporal, com vistas para a continuidade, mas a um futuro que rompe com o passado e o presente e se lança em direção à busca de um novo sentido que transforma tanto a vida quanto a arte. Por isso, o próprio exercício de trazer à tona sua teoria e conceitos para compreender a vida contemporânea exige-nos o esforço de lançá-los para além da temporalidade em que foram forjados, libertando-os das amarras de seu próprio tempo e inserindo-os no que ele mesmo, Bakhtin, denomina de *grande temporalidade*.

Em cada um dos pontos do diálogo que se desenrola, existe uma multiplicidade inumerável, ilimitada de sentidos esquecidos, porém, num determinado ponto, no desenrolar do diálogo, ao sabor de sua evolução, eles serão rememorados e renascerão numa forma renovada (num contexto novo). Não há nada morto de maneira absoluta. Todo sentido festejará um dia seu renascimento. O problema da “grande temporalidade” (Bakhtin, 1992, p. 414. Grifo do autor).

⁷⁷ Há diversos trabalhos que adotam a teoria de Bakhtin para a compreensão de processos subjetivos e culturais contemporâneos. Dentre esses, podemos citar o de Anne Haas Dyson (*Writing superheroes: Contemporary childhood, popular culture, and classroom literacy*. New York and London: Teachers College Press, 1997) que analisa a relação entre textos midiáticos, as falas e os textos escritos por crianças na escola, visando compreender, também, a construção das identidades das crianças a partir do diálogo que estabelecem com a mídia. Outro trabalho significativo nessa área é o de Robert Stam (*Bakhtin: Da teoria literária à cultura de massa*. São Paulo, Ática, 1992) que trata de produtos culturais contemporâneos e, em especial da linguagem cinematográfica, a partir de conceitos bakhtinianos, como polifonia, dialogismo e carnaval.

O trabalho de recuperar os sentidos dos conceitos desenvolvidos por Bakhtin e, ao mesmo tempo, transformá-los, quando trazidos para o nosso tempo, é o que se pretende aqui realizar ao compreender como as crianças constroem suas identidades na relação com os outros midiáticos – embora não encarnados (materializados como pessoas) – que, no mundo atual, também fazem parte de suas vidas. Trata-se de entender como elas se constituem na relação com os discursos midiáticos e, a partir dessa interface, como se vêem na relação com os outros com os quais convivem e que valores constroem.

Para Bakhtin, é imersa no dialogismo e em uma relação de alteridade com os discursos alheios que a consciência humana se constitui. São as palavras do outro que dão forma ao eu. Desde a mais tenra infância, tudo o que sabemos de nós, a percepção de nosso corpo e de nossos estados internos vêm do outro⁷⁸. Nesse sentido, a vida interna começa e mantém-se aberta à exterioridade, constituindo-se a partir de um processo de assimilações e escolhas dos discursos que circulam na cultura⁷⁹.

Com efeito, assim que o homem começa a viver-se por dentro, encontra na mesma hora os atos – os de seus próximos, os de sua mãe – que se dirigem a ele: tudo quanto a determina em primeiro lugar, a ela e a seu corpo, a criança o recebe da boca da mãe e dos próximos. É nos lábios e no tom amoroso deles que a criança ouve e começa a reconhecer seu “nome”, ouve denominar seu corpo, suas emoções e seus estados internos; as primeiras palavras, as mais autorizadas, que falam dela, as primeiras a determinarem sua pessoa, e que vão ao encontro da sua própria consciência interna, ainda confusa, dando-lhe forma e nome, aquelas que servem para tomar consciência de si pela primeira vez e para sentir-se enquanto “coisa-aqui”, são as palavras de um ser que a ama. As palavras amorosas e os cuidados que ela recebe vão ao encontro da sua percepção interna e nomeiam, guiam,

⁷⁸ Sem desconsiderar as várias discordâncias teóricas que Bakhtin apresenta em relação à teoria freudiana (ver Bakhtin, M. *O Freudismo*. São Paulo: Editora Perspectiva, 2001), eis aqui um ponto de aproximação possível entre as duas teorias. Freud, em diversos momentos de sua obra, também considera fundamental o olhar dos outros e, especialmente, dos pais, na constituição da vida subjetiva ao tratar da origem do eu e do superego a partir das coisas ouvidas, ou seja, daquilo que os outros nos dizem, nos mostram e, portanto, do modo como interagimos com tudo isso. São as representações provindas dos outros que compõem os conteúdos dessas instâncias psíquicas [ver *Sobre o narcisismo: Uma introdução* (1914)].

⁷⁹ Cabe aqui fazer a ressalva de que, para Bakhtin (1998), nem todos os discursos prestam-se a esse processo de assimilação. Há aqueles que resistem, insistindo em permanecer alheios. Causam estranhamento àquele que deles se apropria, mantendo-se aspeados, em destaque, porque, enquanto discursos de outrem, não tiveram seus sentidos alterados. Tais discursos são considerados por Bakhtin como discursos autoritários, os quais exigem da consciência que os recebe reconhecimento imediato. Trata-se de um discurso que, por estar de mãos dadas com a autoridade, é admitido prontamente. Tem relações estreitas com o tabu, o sagrado, a lei, com o nome do pai, aquele que não pode ser tomado em vão. O discurso autoritário é refratário a qualquer tipo de transformação por parte do contexto e da consciência com que se depara. Imune ao diálogo, não abre brechas para apropriações livres e só aceita ser plenamente confirmado ou rejeitado, invadindo a consciência como um bloco monolítico.

satisfazem – ligam ao mundo exterior como uma resposta, diríamos, que demonstra o interesse que é concedido a mim e à minha necessidade – e, por isso, diríamos que dão uma forma plástica ao infinito “caos movediço” da necessidade e da insatisfação no qual ainda se dilui todo o exterior para a criança, no qual se dilui e afoga também a futura diáde de sua pessoa confrontada com o mundo exterior (Bakhtin, 1992, p. 67-68. Grifos do autor).

A relação da vida subjetiva com a cultura é, para Bakhtin (1998), um processo de transformação ideológica da consciência, que, ao nascer em um mundo povoado por discursos de outrem, os assimila, atribuindo-lhes novos acentos e sentidos. Nenhum discurso chega à consciência sem ter sido dito por outros, por isso, aparece sempre como um discurso semi-alheio. Sua autonomia só é possível mediante a relação com a consciência que o abraça, de modo a assimilá-lo e torná-lo familiar. Trata-se de um discurso metade do outro e metade nosso, que, ao contrário do autoritário, se abre para o diálogo interno da consciência que dele se apropria. É criativo por excelência porque não se deixa petrificar, transformando-se no confronto com outros contextos, intenções, emoções e outros discursos. É contemporâneo, orienta-se para o futuro, para os descendentes; não se estabiliza no passado. Como já comentamos, é esse discurso que engendra nossos pensamentos e nossa palavra como resposta, a contra-palavra. Nesse jogo dialógico, temos a consolidação da vida ideológica da consciência, marcada por tensões entre os diferentes pontos de vista, intenções, visões de mundo e valores. Assim, o autor salienta o caráter social dos conflitos que compõem a vida subjetiva. Para ele, as vozes, que ecoam na consciência, representam diferentes interesses e motivações. Elas vêm da vida social. São vozes já ditas, que carregam acentos e perspectivas sociais.

Temos aí a impossibilidade de tomarmos consciência de nós mesmos sem a participação de um outro que nos olha sempre de um outro lugar, de um outro ângulo, segundo outra perspectiva. Dessa forma, a presença do outro, seja como voz, lembrança ou olhar exterior, na constituição da experiência subjetiva é inevitável.

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe, etc), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (Bakhtin, 1992, p. 378).

Todavia, não basta olhar-se pelos olhos do outro. É necessário, também, o retorno a si mesmo como forma de complementar a própria vida. A presença alheia precisa, em última instância, de nossos contornos e acabamento, o que se dá na dimensão de nossa própria vida. Para Bakhtin, é praticamente inviável – a não ser na esfera de um fenômeno patológico – uma identificação com o outro que se caracteriza pela perda do lugar que ocupamos, sem o retorno necessário ao eu. Identificar-se com o outro significa apropriar-se dele na condição de outro, e não com ele se confundir. A atividade estética, diz Bakhtin, inicia-se exatamente no momento em que conferimos ao outro nossos sentidos, dando-lhe acabamento a partir do lugar que ocupamos fora dele como um olhar alheio que vem do exterior. Por outro lado, o acabamento de nossa vida, como já dito antes, também exige o filtro da experiência alheia, que representa a forma que o outro nos vê a partir do lugar que só ele ocupa. Através desse filtro, faz-se possível uma visão de si próprio que jamais se identifica com uma percepção interna na condição do *eu para mim*, mas se apresenta como um olhar para si, aberto à exterioridade, que se completa e transforma com o olhar que vem de fora, do lugar do *eu para o outro* (Bakhtin, 1992).

... não é no contexto dos valores da minha própria vida que minha vivência pode adquirir seu significado próprio enquanto determinação interna. Em minha vida, esse contexto não existe para mim. Preciso de um ponto de fixação do sentido que esteja situado fora do contexto da minha vida, que seja vivo e criador (...) para poder extrair minha vivência para fora do acontecimento singular e único da minha vida (Bakhtin, 1992, p. 128).

Temos, então, duas faces de uma mesma moeda que dizem respeito à constituição da identidade humana imersa na relação de alteridade entre o eu e outro. De um lado, há o olhar do outro sobre mim, que representa como ele, na condição daquele que se situa para além de minhas próprias fronteiras, recebe minha exterioridade e lhe confere um novo sentido. A resposta desse outro que me olha de fora complementa e acaba a imagem e os valores que a mim pertencem. De outro lado, há o olhar que tenho sobre o outro, o qual também ganha novo sentido no momento exato em que é apropriado pela visão que vem de mim por causa do lugar distinto que ocupo. Desse modo, temos aqui uma relação de alteridade que se funda a partir de uma exotopia, que, como já vimos, representa o

excedente da visão humana e também caracteriza a relação estabelecida entre o eu e o outro.

Minha relação com o objeto situado em meu horizonte nunca é uma relação acabada, mas uma relação pré-dada, pois o acontecimento existencial em seu todo é um acontecimento aberto; minha situação se modifica a todo momento... (Bakhtin, 1992, p. 112).

Sob essa perspectiva, a questão da identidade humana pode ser compreendida em uma dimensão tanto ética como estética, uma vez que remete a um acontecimento enraizado na relação com o outro, que permanece aberto a alterações provocadas pela presença alheia e pela forma como essa presença é recebida no contexto da própria existência. Nesse acontecimento, o eu e o outro intercambiam valores, conferindo a cada um sentido e forma. Desse modo, entendemos, assim como Pétillon (1991 apud Canclini, 2001), a identidade no mundo contemporâneo como um repertório de minipapéis que se fazem e refazem, ao invés de concebê-la como o núcleo de uma interioridade perene. Compreender a constituição identitária nos modos como as crianças, no mundo contemporâneo, compõem minipapéis em suas mediações com os discursos midiáticos é o que aqui se coloca em questão.

6.2

Ser autor e herói no jogo e na vida

Em diversas situações, no decorrer da pesquisa, a busca das crianças por traços, atitudes, objetos que as aproximam de heróis do mundo midiático é uma constante. Retirando desse mundo ficcional personagens, narrativas e enredos, elas vão compondo os modos em que se apresentam e se posicionam na vida social. A partir de uma bricolagem dos fragmentos e recortes de textos com os quais se deparam, em suas interfaces com a mídia, as crianças compõem suas identidades nas brincadeiras, nos jogos ou na própria vida. Em muitos momentos, esse jogo de identidades aparece como uma alternância dos papéis de autor e herói nas brincadeiras, no jogo e nas histórias criadas pelas crianças, cujos conteúdos compõem-se a partir de textos midiáticos. Para compreender como, nessa alternância, as crianças estão também constituindo suas identidades, são

significativas as reflexões de Bakhtin sobre a relação entre o autor e o herói, ainda que orientadas para o campo da obra literária.

Ao tratar do acontecimento estético no interior da obra literária propriamente dita, Bakhtin afirma a inevitabilidade da existência de duas consciências que, longe de se fundirem, precisam ser distintas para que uma possa dar vida e acabamento à outra. Essas duas consciências representam, na verdade, as consciências do autor e do herói que, em uma relação marcada pela alteridade e exotopia, compõem os sentidos da obra e lhe conferem dimensão estética. O autor é a consciência de uma consciência, é aquele que dá forma e acabamento à vida do herói e ao seu mundo. Ele representa o excedente de visão que o herói, dentro dos limites de sua existência, não possui. O herói necessita desse olhar que vem de fora, de uma outra posição, para sobreviver como acontecimento estético. Da mesma forma, o herói tem o poder de alterar o autor, na medida em que assume vida própria, permitindo que este possa ver-se também por seus olhos. Para Bakhtin, mesmo na autobiografia, em que, supostamente, o autor poderia coincidir com o herói por estarem no plano de uma mesma vida, ocorre entre ambos uma relação de alteridade em que o eu-autor se transforma em um outro para si mesmo ao materializar-se, na obra, como o herói. Sendo assim, o que temos, na criação estética – e, como já vimos, também na criação da vida –, é um permanente encontro de consciências que se alteram mutuamente, em que cada uma necessita de uma posição que extrapola seus próprios limites para dar-lhe acabamento e sentido.

É importante trazer à tona as considerações de Bakhtin a respeito das distinções entre representação e arte, já que as brincadeiras das crianças são um de nossos focos privilegiados. Partindo do exemplo de um menino que, em sua brincadeira de faz-de-conta, passa a ser o chefe dos bandidos, Bakhtin argumenta que, na esfera dessa representação, a criança não faz outra coisa a não ser imaginar-se pelos olhos do bandido com o qual se identifica no momento da representação, passando a viver a vida do bandido. Essa representação, diz ele, pode vir a ser uma atividade artística embrionária quando a esta se agrega uma platéia, um espectador, que passa a ser seu autor-contemplador, um outro que, ao contemplá-la, lhe confere um outro sentido, para além de seus limites, situando-a como um acontecimento estético. Tais considerações são-lhe úteis no contexto de suas críticas à estética expressiva, cujo conhecimento estético caracteriza-se pela

vivência do estado interior expresso pelo objeto estético, tendo, portanto, a representação e a ilusão como atributos principais. A forma, na estética expressiva, é auto-expressão e está longe de ser definida por uma relação alteritária entre o autor e o herói (Tezza, 1996). Para Bakhtin, o que ocorre na estética expressiva, assim como na representação sem platéia mencionada anteriormente, é uma identificação com o herói, na categoria do eu, considerada por ele como algo muito próximo ao devaneio ou à leitura ingênua de um romance. O que, na verdade, Bakhtin reclama nesse tipo de experimentação do objeto estético ou, no caso, do faz-de-conta é a ausência de uma relação de alteridade entre o espectador e o objeto a ser contemplado ou entre o eu que representa e o objeto a ser representado, posto que, no plano da identificação baseada na busca da semelhança, o que há é uma fusão de identidades, uma espécie de alienação do eu⁸⁰ na vida do herói provocada pela coincidência entre ambos.

Ainda sobre essa questão, Bakhtin ilustra como a identificação entre o espectador e a obra dificulta a compreensão do acontecimento estético ao tratar da dimensão trágica de *Édipo* como algo do qual só é possível apropriar-se na condição de um outro que o olha de fora e lhe atribui o caráter de tragédia, e não mediante a experimentação de sua vida interior.

Do ponto de vista da produtividade efetiva do acontecimento, quando somos dois, o que importa não é o fato de que, além de mim, haja “mais outro” homem, “semelhante a mim (dois homens)”, e sim que, para mim, ele seja “o outro”; é nisso que sua simpatia por minha vida não é nossa fusão num único ser, não é uma duplicação numérica da minha vida, pois ele a vive de uma nova forma, numa nova categoria de valores – como vida de outro que é percebida diferentemente e recebe uma razão de ser diferente da sua própria. A produtividade do acontecimento não consiste na fusão de todos em um, mas na exploração da exotopia que permite à

⁸⁰ A alienação a que nos referimos aproxima-se do conceito marxista, que diz respeito ao estranhamento do sujeito em relação a si próprio, ao produto de seu trabalho e ao trabalho propriamente dito. No contexto da sociedade capitalista, a propriedade privada impõe-se nas relações humanas, transformando o trabalho como atividade humano-genérica consciente em atividade alienada. Nesse sentido, o sujeito torna-se estranho em relação a si próprio, à sua atividade no mundo e ao que produz a partir dessa atividade. Sua obra, fruto do trabalho, é-lhe arrancada para estar sob o poder de outrem, assim como o trabalho torna-se a negação do próprio sujeito e não mais uma atividade que engendra sua realização. O trabalho alienado, para Marx (1972), é, portanto, atividade que se transforma em passividade, força que passa a ser impotência e, por não pertencer mais ao sujeito que a realiza, volta-se contra ele próprio. Com isso, vale ressaltar que a relação estabelecida aqui entre a identificação caracterizada pela fusão do eu com o outro e o conceito de alienação justifica-se pelo fato de que, em ambos os processos, há um estranhamento do eu na relação com o outro, na medida em que este se dilui ao assumir a face do outro. Nessa relação, a criação é inibida em nome da reprodução.

pessoa situar-se num lugar que é a única a poder ocupar fora dos outros (Bakhtin, 1992, p. 103. Grifos do autor).

Em contraposição ao que ocorre na estética expressiva, Bakhtin defende uma expressividade que se dá na base da simpatia, denominada por ele como *empatia simpática*, e que diz respeito a uma atribuição de valor ao que é contemplado. Ao invés de uma fusão com a vida do herói, o que há é uma construção de sentidos em relação a essa vida e a como ela é experimentada por aquele que a contempla a partir da categoria do outro. Somente no âmbito dessa relação valorativa é possível, na visão de Bakhtin, a realização de um acontecimento criativo. Como Tezza diz, a consciência estética, no pensamento bakhtiniano, é uma *consciência amorosa que postula o valor* (1996, p. 292), ou melhor, é a consciência de uma outra consciência, as quais se encontram ao invés de fundirem-se. Para além de uma simples metáfora, essa consciência amorosa representa o ato de atribuição de valor presente tanto na relação entre o eu-autor e o herói-outro, no campo da arte, quanto na relação entre o eu e o outro, na esfera da vida, de modo que ética e estética se complementam na vida e na arte (Tezza, 1996).

Tais considerações, quando trazidas para a análise das brincadeiras das crianças e do processo de construção de suas identidades mediante o diálogo com os outros que pertencem ao mundo midiático, abrem brechas para compreender, nessas atividades e processos, as tensões, caracterizadas por movimentos que apontam para uma criação e outros em que a perda da postura valorativa ou a ausência de uma empatia simpática na relação com o outro faz com que a dimensão criativa fique comprometida, em função de um predomínio da fusão do eu com o outro.

6.2.1

No mundo do faz-de-conta, os papéis de autor e herói

Em um jogo de alternância dos papéis de autor e herói, as crianças retiram de textos midiáticos elementos para compor suas brincadeiras e, assim, constituir suas identidades. Trago aqui episódios da pesquisa de campo em que isso acontece, como é o caso da brincadeira de Matheus com a navalha negra,

comentada anteriormente, em que ele alterna os papéis de vilão, que aparece como o protagonista da história e, por isso, pode ser considerado como o herói, no sentido bakhtiniano; o de vítima, aquele que sofre as ações violentas do herói; e o de autor, aquele que conta a história de um lugar diferente daquele ocupado pelo herói, dando-lhe acabamento e sentido.

Em seu faz-de-conta, observamos que Matheus, ao cortar o próprio pescoço com a navalha negra, se coloca tanto no lugar do herói-vilão, aquele que corta, quanto da vítima, aquele que é decapitado, o que fica nítido quando movimenta a cabeça para o lado como se estivesse separada do corpo. Mudando de posição e na condição do herói-vilão, Matheus dirige-se para a vítima e ordena: *Podia pegar sua cabeça, idiota!* Nesse momento, ele faz um movimento que indica estar colocando a cabeça de volta ao corpo.



Figura 23 - Matheus nos papéis de vilão e vítima no faz-de-conta *A navalha negra*.

Não está claro para nós se o ato do herói-vilão justifica-se como um tipo de punição contra algo maligno que a suposta vítima tenha cometido ou se é, na verdade, um simples ato de impingir força e poder sobre o outro. Entretanto, o que fica explícito e mais nos interessa no momento é o fato de Matheus colocar-se, ao mesmo tempo, na posição de autor e herói em seu jogo de faz-de-conta. Os aspectos trazidos por ele para a cena da brincadeira, que compõem a personalidade do herói e a história em que este realiza suas ações, são retirados dos desenhos animados e dos filmes de ação cujos heróis assumem uma identidade ambígua, ou seja, ora salvam e resgatam, ora matam e destroem. Essa contradição é uma característica visível no herói-vilão criado por Matheus, uma vez que sua faceta vil aparece quando a cabeça é cortada e a vítima é morta e, por outro lado, se desfaz no momento em que o próprio vilão exige que a cabeça decapitada seja colocada de volta ao corpo, revertendo, assim, o mal cometido. O retorno da cabeça ao corpo significa o impedimento da morte, a possibilidade de ressurreição, de voltar à vida, fenômeno muito comum nos heróis dos desenhos animados contemporâneos⁸¹. É interessante observar que aquele que mata e faz sofrer também tem o poder de dar vida e fazer viver, movimento que aponta para a metamorfose pela qual o herói passa e que constitui sua identidade.

Matheus identifica-se com esse perfil e, na condição de autor de seu faz-de-conta, compõe o herói de sua história a partir dos outros heróis que povoam sua vida. Heróis estes que ele vive e experimenta na brincadeira e, ao fazê-lo, constitui a si próprio na relação que estabelece com esses outros. São também esses outros heróis que constituem seu ponto de apoio, através dos quais ele consegue ver-se como outro, tornando-se alheio para si mesmo. O processo de busca desse ponto de apoio, situado fora de si próprio e que possibilita olhar para si mesmo de um outro ângulo, remete, para Bakhtin, à objetivação ética e estética.

Resgatando as reflexões de Bakhtin sobre a representação na brincadeira infantil, podemos questionar sua relação com o que o autor define como acontecimento estético. Como vimos, a representação em si implica uma identificação com o protagonista nos limites de sua própria vida. No caso do faz-de-conta, ela só aparece como acontecimento estético no momento em que se abre para uma platéia, para um outro que, como contemplador, lhe confere a dimensão

⁸¹ No anime *Dragon Ball Z*, o protagonista Goku, em sua segunda fase da saga, cresce, torna-se homem, morre e ressuscita duas vezes.

criadora. Mais do que entender a brincadeira de Matheus com a navalha negra como uma atividade artística embrionária ou não, trata-se aqui de compreendê-la como uma atividade que põe em jogo a forma como o menino experimenta a alternância dos papéis de autor e herói simultaneamente ao retirar do mundo midiático elementos para compor sua brincadeira, dando vida a um herói que ele não apenas representa, mas também o constitui. Além disso, minha intervenção, na condição de quem observa, filma e se engaja na brincadeira da criança, ainda que como aquele que pergunta para poder entendê-la, em momento algum pode ser negligenciada. Minhas perguntas e reações diante da brincadeira de Matheus provocam o aparecimento de um outro lugar também assumido por ele, que é o de narrador, daquele que fala sobre o acontecimento. É desse lugar que Matheus pode conferir ao seu próprio faz-de-conta o que Bakhtin denomina de acabamento estético ao atribuir sentido e valor ao enredo que cria e ao herói que assume. É, portanto, desse lugar que ele se constitui como autor.

Enquanto filmo Matheus brincando, conversamos sobre o que acontece:

Raquel: *Você tá brincando de quê?*

Matheus: *A navalha negra.*

Raquel: *E o que que é uma navalha negra?*

Matheus: *É uma navalha muito negra, que é afiada mesmo.*

Raquel: *Mas, que é isso?! Mas pra que que serve isso?* (Pergunto assustada ao ver Matheus cortando o próprio pescoço com a faca de brinquedo).

Matheus: *É uma navalha muito negra, que é muito afiada.*

Matheus: *Isso aqui?* (Dirige-se para mim, olhando para a câmera). *É pra cortar a pessoa.*

Raquel: *O que você fez, Matheus?! O que você fez agora?!* (Fico cada vez mais apreensiva com o que vejo, principalmente neste momento em que Matheus movimentava a cabeça como se estivesse separada do corpo).

Matheus: *Tirei a cabeça.*

Colocando-se no lugar do autor, fenda que se abre a partir da interlocução que estabelecemos ao longo da brincadeira, Matheus, em uma relação de alteridade e exotopia com seu próprio faz-de-conta, fala sobre a história que lhe dá fundamento e seu papel de herói como se fosse um outro. Isso aparece claramente quando, mediante minha pergunta a respeito do que está brincando, Matheus responde: *A navalha negra*. Sua resposta mais se assemelha ao título de uma história. Ele responde minha pergunta, anunciando o tema da história de seu faz-de-conta, o que reitera a postura autoral que assume. Além disso, confere à sua

história tom, forma e sentido. Ainda nessa posição, Matheus agrega à navalha atributos, de modo a acentuar seu poder destrutivo e, por conseguinte, a ação violenta que o herói pode empreender com ela: *É uma navalha muito negra, que é muito afiada*. Na verdade, a navalha negra, como Matheus enfatiza, do lugar de autor, representa muito mais do que um simples acessório utilizado pelo herói. Ela é a peça-chave que constitui a identidade do herói, uma vez que, estando em suas mãos, o torna poderoso e capaz de realizar seus feitos. Ao dar vida a essa imagem, materializando-a na figura do herói com a navalha negra, Matheus coloca-se fora do acontecimento de seu faz-de-conta e, assim, confere-lhe acabamento estético.

Quando tenho à minha frente uma figura simples, uma cor ou uma reunião de duas cores, um rochedo real ou o refluxo do mar na praia, e tento adaptar-lhes uma abordagem estética qualquer, devo antes de mais nada dar-lhes vida, convertê-los em heróis em potencial, marcados por um destino, devo dotá-los de uma orientação emotivo-volitiva, personificá-los; esse é o meio que permite instaurar uma abordagem estética, condição principal de uma visão estética, mas a atividade propriamente estética ainda não começou, na medida em que apenas estou vivendo a imagem a que dei vida (...) Devo, ainda que seja apenas em minha imaginação, pintar um quadro ou escrever um poema, construir um mito no qual o fenômeno dado será o herói de um acontecimento acabado que o engloba, o que é impossível se permaneço no interior da imagem dada, e implica que eu me situe fora do acontecimento (Bakhtin, 1992, p. 82-83).

Um outro aspecto significativo é a construção de sentidos presente no diálogo que Matheus e eu estabelecemos, que se realiza nas antecipações feitas por cada um de nós a partir das imagens ou visões tecidas sobre o outro. Nesse processo dialógico, essas imagens e visões alteram-se e outros sentidos são construídos mediante os enunciados e as reações que vêm do outro. O tom violento da história e a crueldade das ações do herói não são fortuitos. Como já dissemos, esses sentidos constituem-se na interface da criança com os textos midiáticos, em que as ações violentas são cruciais no enredo da vida dos heróis. Mas não apenas isto. Vimos anteriormente que a violência é, sem dúvida alguma, um tema cada vez mais presente na vida social das crianças no mundo contemporâneo. A convivência das crianças com atos violentos, situações marcadas pela violência, discursos que justificam a violência como forma de se defender contra ela e armas como signos de poder tem fornecido elementos significativos que incrementam seus imaginários, fazendo-se presentes em suas brincadeiras e jogos. Tais elementos também constituem seus valores e, por que

não dizer, suas identidades. Como Bakhtin diz, os outros, que participam de nossa vida e nela são heróis, precisam ser autorizados e validados por nós. Assim, esses outros legitimados passam a orientar-nos, na medida em que seus valores são significativos no contexto de nossas vidas. É na relação com esses outros, heróis da ficção ou de carne e osso, que povoam seu imaginário e têm a violência como um valor, que Matheus traz à tona atos violentos como sentidos e valores visíveis em sua brincadeira.

Afirmar que Matheus é uma criança violenta porque brinca de navalha negra seria banalizar a complexidade do processo cultural e subjetivo que se desenrola no ato de brincar e na interlocução estabelecida comigo, um outro, adulto, pesquisador e portador de um olhar diverso. É na ênfase da alteridade aberta pela minha presença e participação no decorrer da brincadeira que a questão da violência de Matheus passa a assumir outros contornos. Discutimos anteriormente como a criança, ao ter a violência como tema de suas brincadeiras, contrapõe-se à visão adulta da fragilidade infantil, assim como desafia seu próprio medo. Nesse sentido, a navalha negra, muito negra, afiada, que corta pessoas, representa, no contexto dessa interlocução, signo de poder assumido por Matheus, na tentativa de se colocar como alguém que, longe de ser definido como frágil ou inocente, é capaz de desafiar seus próprios fantasmas e medos. Ser destemido é um dos principais valores que Matheus assume no faz-de-conta, na relação que estabelece comigo e na própria vida diante dos outros, adultos e crianças, com quem convive e que têm a violência como uma de suas marcas.

Retomando a composição do herói representado por Matheus, podemos, também, afirmar que tanto o desafio ao medo quanto a reversibilidade da violência cometida são aspectos que o caracterizam. Nos contos de fada, a trajetória dos heróis, afirma Bettelheim, envolve a superação de si mesmos e não a vitória sobre os outros. O autor, assim, destaca que a missão do herói, muito mais do que exercer poder e força sobre os outros, é a busca de autonomia e a superação de sua própria vileza. Esses aspectos estão presentes na brincadeira de Matheus, que, ao viver, na pele do herói, situações violentas, desafia seu próprio medo e ao reverter o crime que comete, supera seu lado vil e cruel, aspecto marcante do antagonismo que caracteriza seu herói.

6.2.2

Criando histórias e compondo identidades

Não são apenas as brincadeiras territórios privilegiados para que as crianças experimentem os papéis de autor e herói, mas também as histórias por elas criadas, que, como vimos, assumem caráter lúdico. Trazemos, então, aqui histórias criadas pelas crianças, em que o processo de criação de heróis, com base em textos midiáticos, remete também à constituição de suas identidades. Como Jones aponta, as histórias criadas pelas crianças a partir de imagens que estocam dos desenhos animados, filmes e videogames cumprem uma dupla função: permitem-lhes construir sentidos sobre os textos midiáticos que circulam em sua vida cotidiana e oferecem-lhes um senso de autoria em relação às suas emoções e a si próprias.

Como já vimos, o sonho de Iago inicia-se quando ele próprio relata para mim o sonho que teve com um terrível *alligator*. A história trata das aventuras de Iago e um poderoso Rottweiler, seu fiel companheiro, contra as investidas do monstruoso *alligator*. Da mesma forma como, na brincadeira com a navalha negra, minha participação através das perguntas sobre o que acontece no faz-de-conta mobiliza em Matheus o papel de autor, na história de Iago, minha intervenção também desencadeia o aparecimento desse lugar no processo de construção da narrativa. Há diversos momentos, ao longo da história, em que essa autoria, construída no processo de interlocução, é visível. O tom de suspense que Iago confere à história é a característica mais marcante desses momentos, à medida que aparece exatamente nas situações críticas, seja para anunciar um personagem, seja para enfatizar as façanhas do herói. O suspense, marca que Iago encontra para acentuar a aventura e a ação em sua história, é algo que aproxima, e muito, seu texto da narrativa de um filme de ação ou até mesmo de um desenho animado. Logo no início de seu relato, vemos que o suspense representa a forma como Iago anuncia a entrada do vilão na trama, assim como o perigo, a ação e a aventura que dão vida ao herói: *Eu tava tomando banho na lagoa mesmo. Aí, aí, quando levantou. Eu vi uma coisa assim estranha. Aí, quando veio por baixo de mim, me mordeu. Aí, me puxou pra debaixo d'água. E começou a me puxar.* Esse suspense provoca em mim a curiosidade sobre a *coisa estranha*, um desejo de saber que faz com que Iago, assumindo o papel de autor, se dedique a compor o

vilão – o *alligator* –, atribuindo-lhe características requintadas, no sentido de aproximá-lo a um monstro terrível, e, ao fazê-lo, também está compondo o herói – no caso ele próprio –, pois a criação de um monstro poderoso exige a criação de um herói à sua altura, já que sua missão é destruí-lo.

Raquel: *Que coisa foi essa?*

Iago: *Era um Alligator.*

Raquel: *Um Alligator!*

Iago: *É. O bicho tinha 30 metros.*

Raquel: *Nossa!*

Iago: *E ele pesava 50.000 quilos.*

Raquel: *E como você encarou esse bichão?*

Iago: *Eu tava com um arpão. Eu joguei o arpão dentro da boca dele. E aí não adiantou nada.*

Raquel: *Ah! Também um bicho tão grande assim, né?*⁸²

Em seguida, com um novo suspense, Iago anuncia a entrada de um outro personagem na história que pertence à vida do herói: o cão Rottweiler. A forma que Iago confere a esse personagem aproxima-se muito à de personagens dos desenhos animados contemporâneos, como *Pokémon* e *Digimon*, em que os monstros são fiéis companheiros dos meninos-heróis Ash e Tai Kamiya, respectivamente. Assim como Ash e Tai são responsáveis pela performance de seus Pokémons e Digimons, através de treinamentos e “digievoluções”, Iago aparece como o dono do Rottweiler, o que lhe dá uma certa responsabilidade pelos feitos de seu companheiro.

Iago: *É. Mas quando eu tinha uma coisa, eu peguei ele assim pela boca, fechei a boca dele, tirei minha perna da boca dele, assim oh! Quando eu peguei o rabo dele. Eu peguei o rabo dele e puxei pra fora d’água. Aí, comecei, só que ele mordeu, me puxou pra água de novo.*

Raquel: *Nossa Senhora!*

Iago: *Aí, até que veio um ... É... Aí, veio, aí veio um Rottweiler. O bicho era fortíssimo. Aí, o bicho... Olha o tamanho dos músculos do meu Rottweiler! (Iago mostra os músculos). O bicho era assim, enorme! O meu Rottweiler era assim.*

Raquel: *O Rottweiler? O Rottweiler era seu amigo?*

Iago: *Era. Eu era dono dele. Até que ele mordeu o rabo do crocodilo. Ficou balançando, balançando, balançando, ele jogou o crocodilo pra água.*

Novamente, a partir do suspense, Iago desenlaça a trama, colocando-se em cena como o herói destemido, aquele que, por fim, destrói o vilão, o *alligator*.

⁸² Optamos por repetir trechos da história, no sentido de facilitar a compreensão das análises aqui desenvolvidas.

Nem mesmo o Rottweiler foi capaz de tamanha bravura. Iago, nessa parte da história, confere acabamento ao seu herói, tornando-o o único responsável pela destruição do monstro e aquele que, com sua arma, aparece como o mais poderoso da trama.

Raquel: *Nossa! E aí você conseguiu se salvar.*

Iago: *Não! O crocodilo quebrou a porta. Caramba! O bicho era fortíssimo! Aí o Alligator mordeu. Aí até que eu tinha uma arma, que eu peguei uma espingarda. Eu mirei na boca do Alligator. Aí, boom! Explodiu o Alligator.*

O desfecho que Iago dá à história reitera o gênero por ele eleito – o sonho – para caracterizar sua narrativa quando diz: *Aí, depois, aí depois, eu fui pra casa pra ir dormir. Aí quando eu acordei, meu sonho acabou.*

Em todos os momentos da história, Iago vai compondo a trama, o herói e os outros personagens a partir de minhas reações diante dos fatos que narra e dos discursos, cujos representantes são os outros validados por ele, que constituem o texto de seu imaginário. Se, por um lado, o diálogo com um outro, interlocutor cuja presença marcada por espantos, perplexidade e admirações diante da saga que se desenrola, provoca em Iago a inserção de elementos cada vez mais sofisticados na história, que acentuam seu caráter de ação e suspense, por outro, o diálogo com os heróis virtuais dos filmes de ação, desenhos animados e videogames permite-lhe dar forma e sentido ao herói que cria e ao criá-lo na ficção, experimenta-o nos sonhos, nas brincadeiras e nos modos como se posiciona diante dos outros na vida social. Mais uma vez, ser poderoso e destemido aparece como o ingrediente mais valorizado para Iago na composição de seu herói fictício e da imagem de si próprio como alguém que, potencialmente, se aproxima desse herói, seja na relação comigo, esse outro-adulto que o interpela no momento de criação da história, seja na forma como se apresenta para os outros. Nesse sentido, ao relatar seu sonho, Iago não apenas cria uma história, mas também constitui sua própria identidade na relação com os discursos midiáticos que eleger para compô-la, construindo valores, como poder e coragem, que o aproximam dos heróis midiáticos. Além disso, tal como analisamos na brincadeira com a navalha negra de Matheus, temos, no processo de criação da história de Iago, a presença da alteridade e exotopia como movimentos desencadeados tanto pelo contexto de interlocução que lhe dá origem, quanto pelo gênero da narrativa,

o sonho, que dele exige, desde o início, a não coincidência com o herói, já que sua façanha se realiza no campo da ficção. Tais aspectos provocam em Iago um distanciamento em relação ao próprio texto e ao seu herói, no momento em que se coloca no lugar do autor, aquele que, a partir de um outro olhar, confere acabamento ao acontecimento.

O processo de criação da história que dá origem à animação *Jurassic Park III* é um outro episódio da pesquisa que aponta para o processo de constituição de identidades presente no jogo dos papéis de autor e herói assumidos pelas crianças. Como já dissemos, essa história é fruto de uma produção coletiva, em que cada criança, por vez, compõe uma parte da trama. Neste momento da análise, interessa-nos, sobretudo, a forma como os meninos, principalmente Matheus e Iago, insistem, no decorrer do processo de criação dessa história, em se destacar como os heróis invencíveis, aqueles que jamais podem ser derrotados pelos dinossauros, entrando em confronto com os que não atendem a essa demanda. Nessa disputa, analisamos, em especial, como, em diversos momentos, Matheus e Iago dedicam-se a criar heróis que, ao invés de se constituírem como personagens que se inserem no fluxo da trama, representam muito mais eles próprios, suas intenções de manifestação de poder perante o grupo e seus desejos de se apresentarem como protagonistas da história.

Alexia: *Aí, quando ele pisou, aí ele saiu correndo, correndo. Aí, quando eles pararam, o Matheus e a Joice, os dinossauros comeram eles.*

Raquel: *Comeu eles?*

Alexia: *É. A menina comeu o menino e o menino comeu a menina.*

Raquel: *É mesmo?! Nossa!*

Matheus: *Ah! Eu não mato o dinossauro, não é?! Eu atiro quatro flechas vindo da garganta, entra na garganta dele...*

Raquel: *Então, o Matheus... Olha, o dinossauro tá correndo atrás de você, já tá com a boca aberta pra te, pra te comer. O que você faz?*

Matheus: *Eu fico parado, eu fico parado. Depois, quando ele me engole pronto. Quando ele me engole, da minha mão sai uns ganchos. Aí, depois eu faço assim com a minha mão e... Eu enfio no dinossauro e parto ele ao meio. Eu saio do dinossauro. E lá vem o Rex. Eu corto a garganta do Rex. Ele cai no chão. Depois, daqui a trinta e quatro mil anos, ele virou ossos. Foi para um museu.*

Raquel: *Aparecem mais duas pessoas na história?*

Alexia: *É porque aquelas outras duas morreram. Porque comeu, comeu pela cabeça.*

Matheus: *Oh, ele não me matou, não! Ele me engoliu e eu cortei ele.*

Em contraste com outras crianças, a participação de Matheus no processo de produção da história caracteriza-se pela preocupação com a criação de si próprio como um herói de destaque na derrota dos dinossauros. Pouco importa, para ele, a presença dos outros personagens ou o que fazem, desde que não entrem em choque com seus interesses, pois o que está em jogo é criar situações e ações que fazem dele indestrutível, poderoso e destemido. Isso fica claro quando Matheus resiste a aceitar o destino que Gustavo dá ao seu personagem, como forma de contrariar a imagem de super-herói imbatível que ele insiste em criar para si próprio.

Gustavo: *O Matheus jogou o arco-e-flecha no Rex, aí o Rex comeu o arco-e-flecha, aí depois, é... O Matheus tentou de novo e não conseguiu, aí, de repente, o Rex deu uma rabada no Matheus que o Matheus foi parar lá nos Estados Unidos.*

Raquel: *Caramba! Você foi parar nos Estados Unidos com a rabada do Rex!*

Matheus: *Ah, é, é! Eu vou falar uma coisa, oh! Aí, de repente, chegou o Tírex, que é um dinossauro que eu descobri.*

Suzana: *Lá nos Estados Unidos?*

Matheus: *Não!*

Suzana: *Ué?! Mas, não foi parar lá?!*

Matheus: *Não!*

Raquel: *É. Levou uma rabada.*

Matheus: *Ele deu outra rabada e eu voltei pra, pra cidade. De repente, ele deu, o Rex, uma rabada em você (Matheus aponta para Gustavo). Tu parou lá no Japão, na China.*

A necessidade de Matheus de reverter o trecho da história criado por Gustavo mostra a forma como ele se relaciona com a intervenção do outro, principalmente quando esta se contrapõe aos seus esforços de manter-se como o super-herói. Se retomarmos as considerações de Bakhtin sobre a relação entre o autor e o herói e a alteridade necessária que um deve estabelecer com o outro no processo criativo, o que vemos aqui é a coincidência do autor com o personagem, resultante de uma identificação que sufoca a criação ao abandonar o olhar alheio. A alteridade, diz Amorim, no ato criativo, é um fato que se opõe à coincidência.

Na verdade poderíamos resumir a fórmula da criação dizendo que lá onde há fusão, a criação não se dá e que a alteridade é sua condição prévia (Amorim, 2001, p. 125).

Sendo assim, na competição acirrada pelo lugar do protagonista, a autoria de Matheus fica comprometida, visto que ele não consegue se distanciar de si mesmo

e da auto-imagem que cria como herói. Confundindo-se com o herói, Matheus desloca-se do lugar do autor, daquele que olha o herói de fora e, a partir dessa posição, lhe atribui forma e sentido. Seu interesse volta-se para ele próprio e para sua condição de herói poderoso e destemido, definida pela forma como se vê perante o auditório social com o qual interage, composto pelas outras crianças da turma e por nós, professoras e pesquisadoras. Para ele, a história deixa de ser um texto coletivo, tecido por várias vozes, idéias e intenções, para transformar-se no espelho, em que, de modo narcísico, apenas sua própria imagem pode ser refletida.

Ao percebermos a empreitada de Matheus, nós, adultos, procuramos desafiá-lo, no sentido de questionar a disputa, mostrando que, mesmo como herói, ele poderia viver momentos difíceis, em que seu poder e força seriam postos em prova, e defendendo a manutenção da parte da história criada por Gustavo. Nossa intervenção volta-se, todo o tempo, para a sobrevivência do caráter coletivo da história através da emergência de diferentes pontos de vista. Em nome disso, resistimos ao fato de a disputa entre os meninos sufocar as vozes das outras crianças por entendermos que esta não poderia se tornar um duelo entre titãs, uma disputa em que prevaleceria o compromisso de ser melhor do que o outro como forma de demonstração de poder⁸³. Mais do que cumprir uma tarefa que assumimos juntos – a produção da história para a animação –, nossa postura é trazer à tona, no processo de criação da história, uma questão ética, tão abalada pelos ideários de onipotência e super-poder vigentes nos textos midiáticos que circulam no cotidiano das crianças, voltada para o reconhecimento do outro em cada ato e pensamento que realizamos, ao invés de descartá-lo em nome da manutenção de uma supremacia.

Assim como Matheus, Iago entra na história, dando vida a um herói que também expressa seu desejo de manifestar poder. Em diversos momentos, essa é a tônica de sua intervenção durante o processo de criação da história.

Iago: Oh, eu vou entrar com dois arpões, é claro, né?

⁸³ Cabe aqui acrescentar a distinção feita por Huizinga entre competição e demonstração de poder. Para ele, competir não significa necessariamente o desejo de exercer poder sobre o outro, mas sim o de ter destaque em relação ao outro através de provas de eficiência e competência. O aumento de poder pode aparecer apenas como algo secundário e decorrente dessa conquista. Assim, o que temos na batalha de heróis estabelecida pelos meninos é muito mais a manifestação de poder do que uma competição propriamente dita.

Raquel: *Você entrou na história, então? O Iago é mais um personagem da história. Ele entrou na história com dois arpões.*

Iago: *Tinha dois velociraptors, quer dizer três. E eu tava com uma luva e eles não sabiam do que tinha dentro delas. Aí, eu joguei num velociraptor, mas veio mais um, trinta e nove depois. E depois veio mais quarenta e cinco.*

Crianças: *Um bando.*

Iago: *E depois eles caçam em bando, já que eles caçam em bando, eles vieram todos...*

Raquel: *Vieram todos, mas pra cima de você? Você não precisou da ajuda do Bruno Fernandes?*

Iago: *Não. Não precisava. Eu tinha mais arma. Minha luva tinha umas unhas, tirava assim, oh!*

Raquel: *Você não precisava da ajuda do Bruno?*

Suzana: *E você foi ajudar o Matheus pelo menos?*

Iago: *Eu arranhei eles (referindo-se aos dinossauros). Cada uma travava. Uma travava e a outra cortava a cabeça (reportando-se às unhas de sua luva).*

Raquel: *E seus amigos Bruno, Amanda? Onde eles estavam?*

Iago: *Eles estão na cidade, numa casa de tijolo. O Tirez não vai conseguir derrubar.*

Iago, para acentuar o poder e o caráter de indestrutibilidade de seu herói, preocupa-se, logo de início, em se apresentar com um arsenal: arpões e luvas com unhas pontiagudas. Além disso, exacerba os perigos e ameaças que seu herói enfrenta para enfatizar sua coragem e a competência de suas façanhas. Novamente, a interlocução que estabelecemos com Iago se caracteriza pelo resgate dos demais personagens, com o intuito de articular o acontecimento de seu herói ao restante da história.

Já no final da trama, Iago busca uma forma de superar todos os heróis nela presentes, justificando a sobrevivência de Matheus dentro da barriga do dinossauro quando diz *O Pescoçudo não tinha soltado aquele hálito antes, que é pra digerir*, para, então, resgatá-lo. Ainda assim, não satisfeito com esse fim triunfal, Iago insiste na idéia de ser a única pessoa a sobreviver depois da invasão dos dinossauros na casa de tijolos. De acordo com sua versão, todos são mortos pelos dinossauros, exceto ele, o invencível herói. Em resposta ao nosso questionamento de que a história perderia graça se ele fosse o único sobrevivente, Iago afirma que, sem esse fato, esta deixaria de ter aventura. Por fim, decidimos coletivamente dar um desfecho provisório à história, dando margem à continuidade da saga em que todos sobrevivem.

Assim como Matheus, o papel de Iago no processo de autoria coletiva da história fica, por vezes, comprometido porque prioriza a construção da imagem de si próprio como o mais poderoso, aquele que, inclusive, é capaz de salvar o outro

herói. Mais do que um ato de bondade e solidariedade, o resgate de Matheus representa, para Iago, a conquista de uma soberania ao assumir o lugar de herói dos heróis. Os heróis criados por Matheus e Iago são porta-vozes deles próprios e de seus desejos de manifestação de poder. Dessa forma, visam sufocar as vozes alheias, no esforço de sobrepor-se aos outros heróis e impor-se no curso da história.

Na verdade, o que se coloca em questão, tanto para Matheus quanto para Iago, não é a criação de uma história propriamente dita, mas a participação em um jogo de identidades, que toma a história como pretexto e se desenrola de acordo com as seguintes regras: o poder de destruição, realçado pelo uso e conhecimento de armas; a capacidade e a coragem de enfrentar os perigos, que se acentuam na medida em que a violência do agressor e o risco da ameaça também aumentam; e a conquista da fama. Aquele que consegue lidar com todas essas regras ao mesmo tempo sai vitorioso do jogo. A possibilidade de tornar-se famoso, como um dos aspectos desse jogo, surge em função do contexto em que a história se produz e de suas possíveis consequências, já que seu propósito é dar origem a uma animação que, supostamente, pode dirigir-se a um auditório social muito mais amplo do que aquele onde nasce. Para Matheus e Iago, tornar-se famoso significa fazer de seus heróis os protagonistas da história e de si próprios os mais bem-sucedidos do grupo. Assim sendo, a inserção na esfera midiática, uma vez que se vêem como autores, produtores e protagonistas de uma animação, contribui, de certa forma, para que os meninos persigam esse ideal e os impulsiona a compor e a viver tais identidades, jogando com elas na ficção e na vida.

6.2.3

***Yugioh*: Um jogo de cartas e identidades**

Um misto de jogo de cartas com faz-de-conta é o que acontece quando as crianças estão envolvidas com as cartas de *Yugioh*. Temos aí, também, um jogo de identidades, com características bem distintas dos processos abordados até então e que se define pelo modo como as crianças assumem as identidades dos personagens do desenho animado para reviver o duelo que o jogo de cartas

representa. Nesse processo, o desenho animado é a principal referência para a fabulação.

Assim como o menino Yugi, no anime, transforma-se no corajoso faraó do Egito Antigo, Yami Yugi, as crianças durante o jogo transformam-se nos personagens por elas eleitos. Trata-se de representar os personagens a partir de uma identificação com eles, o que, nos termos de Bakhtin (1992), significa viver a vida do personagem por dentro, tendo como objetivo a composição da identidade do jogador. Não basta apenas manipular as cartas, o que importa é jogá-las, assumindo a identidade daquele que lhes confere valor e poder. Nesse processo de identificação com os personagens, regras e estratégias também são definidas e construídas. Vale dizer que, muito mais do que regras oficiais, o que está em jogo são regras de comportamento tecidas nessa relação imaginária com o outro-personagem e que dizem respeito a como agir e ser durante o jogo, condições que também definem quem tem mais poder. Temos aí regras que se originam de uma situação imaginária, bem distintas das que são previamente estabelecidas, mas que não deixam de regular modos de jogar e a situação de jogo propriamente dita (Vygotsky, 1991a).

Representar o personagem, nesse contexto, só ganha sentido perante uma platéia de jogadores porque remete à performance durante o jogo, transformando-se em um artifício para jogar. Esse jogo de representação define-se pela forma como as crianças apropriam-se dos papéis e condutas que singularizam os personagens e pelos significados que lhes atribuem. No jogo, as cartas atuam como instrumentos que complementam a identidade assumida, já que sua finalidade se define por quem a joga, estando na pele do personagem. Ser, por exemplo, Pegasus no jogo significa possuir a carta-armadilha *Olho do Milênio*, que permite ver as cartas do outro. Trata-se, portanto, de um poder que somente Pegasus detém, uma vez que a condição de “vidente” do jogo alheio somente é possível por causa da carta que possui.

João Vitor: *Eu sou o Pegasus.*

Gustavo: *Pegasus vê as cartas por baixo.*

João Vitor: *Por causa do “Olho do Milênio”.*

Gustavo: *Pegasus lê a mente das cartas.*

Gustavo: *Eu sou o Yugi.*

João Vitor: *Yugi tem o “Cordão do Milênio”.*

Gustavo: *Yugi luta contra o mal para salvar o bem do mal.*

Heitor, enquanto joga, fala como se fosse um dos personagens do desenho animado em situação de duelo.

Vinícius, também durante o jogo, imita um dos personagens do desenho animado, gritando: *Ataque final!*

Cabe ressaltar que a representação dos personagens não significa, para a criança, simplesmente imitá-los, mas trazê-los para a cena do jogo como estratégia que expressa tanto conhecimento, construído na relação com o desenho animado, sobre a história que o sustenta quanto poder. É óbvio que tal representação se dá com base em critérios definidos pelas crianças que as orientam a eleger os personagens que, na trama da história e no contexto do jogo, aparecem como signos de sucesso, vitória e competência. Assim, podemos afirmar que a identificação das crianças com os personagens não remete a uma coincidência com estes, visto que opera como artifício para jogar. As fronteiras entre personagem e jogo estão claras e é nessa fronteira que a criança age, fazendo uso da identidade do personagem para poder jogar. A criança relaciona-se com o personagem do desenho animado como jogadora e, nessa relação, coloca-se como autora de regras de comportamento que passam a fazer parte do jogo. Representar os personagens consiste, nesse caso, em uma dessas regras a serem cumpridas pela criança como condição para inserir-se na cultura lúdica que é tecida na relação com o desenho animado e define o jogo. Apropriar-se dessa regra de comportamento significa, pois, compor a identidade do jogador.

6.2.4

O jogo de identidades na vida

Saindo do mundo do jogo e da ficção propriamente dito e voltando-nos para a vida cotidiana, dirigimos nosso olhar para as identidades mutantes assumidas por nós, personagens de nossa própria ficção, sujeitos de carne e osso, crianças e adultos, imersos como estamos na esfera midiática, que nos permite atravessar as fronteiras, cada vez mais elásticas, entre realidade e ficção. São essas identidades, compostas na relação com os discursos midiáticos e assumidas na vida, o foco de nossa análise a partir de então.

Trazemos à tona o caso de Tuany, menina negra que, desde os três anos de idade, usa apliques no cabelo ainda virgem, sob a forma de longas e minúsculas tranças *rastafari*, e tem o desejo de ser loira e branca, tal como sua ex-professora. Conhecemos Tuany aos cinco anos de idade, na primeira turma de Suzana em que trabalhamos. Sua beleza, sagacidade, seu sorriso largo e a liderança que assume no grupo logo despertam nosso afeto e admiração. Seus cabelos longos, mesmo sem serem originais, fazem parte dela, de seu corpo, de sua identidade e da forma como se coloca no mundo, na vida e na relação com os outros. Mesmo causando dores de cabeça e danos visíveis para o couro cabeludo, os cabelos são motivo de orgulho para Tuany, que com eles se vê bela e feliz.

Tuany desenha enquanto conversamos. Em meio a nossa conversa, ela diz que seu pai a chama de Barbie Princesa, sua mãe, de Florzinha⁸⁴ e seu primo mais velho, de Barbie Sonho. Além disso, afirma, com ar de satisfação, que seus pais gostam muito dela porque compram roupas para que seja como Barbie Princesa e Barbie Sonho. Como contraponto ao fato que ela me revela, digo que prefiro chamá-la de Tuany e pergunto o que acha disso. Sem responder diretamente minha pergunta, se gosta ou não de ser chamada pelo próprio nome, Tuany diz: *Poucas pessoas me chamam de Tuany.*

Sarlo (1997), em uma de suas cenas da vida pós-moderna, comenta o apelo que uma adolescente faz aos pais para que financiem sua cirurgia no bumbum achatado, motivo de profunda vergonha. Nessa passagem, a autora mostra como somos sonhados pelos signos culturais – anúncios publicitários, moda, capas de revistas etc –, fragmentos que compõem o mosaico de nossa identidade social.

A cultura nos sonha como uma colcha de retalhos, uma colagem de peças, um conjunto nunca terminado de todo, onde se pode reconhecer o ano em que cada componente foi forjado, sua procedência, o original que procura imitar (Sarlo, 1997, p. 25-26).

Tuany, desde muito cedo, está na busca de imagens que refletem seus ideais de beleza e felicidade. Desejo este que é compartilhado por aqueles com quem convive e que a ajudam a ser bem-sucedida nessa empreitada. São muitas as identidades que compõem Tuany e acoplados a estas estão os signos que lhes conferem valor e legitimidade. Não basta dizer-se Barbie Sonho, Princesa ou

⁸⁴ Uma das protagonistas do desenho animado *As Meninas Superpoderosas*.

Florzinha, é também indispensável, para a menina, carregar os ícones que tornam cada uma dessas identidades crível. Cada objeto que Tuany carrega – cabelo, roupas, fitas – tem algo a dizer sobre ela e sobre seu trabalho de compor a própria identidade. Esforçar-se por ser idêntica a esses personagens significa consumi-los: vestir suas roupas, usar seus apetrechos, agir como elas, fundi-las em um único corpo e em uma única alma. Esse é o esforço de Tuany, de seus pais, do primo mais velho e de todos aqueles que participam de seus sonhos e desejos.

Ainda assim, os objetos continuam escapando de nós. Tornaram-se tão valiosos para a construção de uma identidade, são tão centrais no discurso da fantasia, despejam tamanha infâmia sobre quem não os possui, que parecem feitos da matéria resistente e inacessível dos sonhos (Sarlo, 1997, p. 30).

A construção identitária, que se dá na relação de Tuany com os outros midiáticos, baseia-se em uma identificação calcada na coincidência. Retomando as considerações de Bakhtin sobre a constituição da vida cultural e subjetiva na fronteira entre o eu e o outro, vemos que, na perda dessa fronteira, ocorre a fusão e a coincidência com o outro e, por sua vez, a impossibilidade de se ter uma postura valorativa em relação a este, a qual apenas se realiza perante um distanciamento, um outro olhar que altera tanto a vida alheia quanto a própria vida subjetiva, fazendo de ambas objetos de reflexão. Na tentativa de sermos iguais aos outros, perdemos a dimensão da fronteira que nos separa desses outros e nos permite olhá-los sempre de um lugar diverso.

A perda dessa fronteira caracteriza a forma como a menina Tuany traz para sua vida os personagens com os quais se identifica. Nesse processo de identificação, Tuany tem seus desejos e ideais aprisionados na existência, ainda que etérea e fugaz, desses outros midiáticos. Existência esta que se justifica pelo fato de tais personagens, mesmo sem terem uma materialidade, adquirirem vida e identidade, na medida em que representam modos de ser e agir. Barbie Sonho e Barbie Princesa representam a menina branca, de longos cabelos loiros, parâmetro de beleza perseguido por Tuany desde muito cedo. Já Florzinha representa a menina autônoma, corajosa, destemida e poderosa, ícone da atual geração de meninas que, mesmo pequeninas, disputam e conquistam no dia-a-dia espaços de poder, questão que analisaremos mais adiante.

Tuany não é um caso isolado ou uma exceção à regra. Ela é a expressão de uma cultura que lança, dia após dia, produtos, objetos, discursos, personagens e heróis, imagens e espelhos através dos quais os sujeitos se vêem e se refazem. Imersas nesse mercado cultural, em que bens de consumo passam a ser aspectos indispensáveis para a constituição identitária, também estão as crianças de nosso tempo que, desde o momento do nascimento, já se encontram no fluxo acelerado de captura dos ícones e signos que vão compondo suas identidades nômades, indicando quem são, o que fazem e do que são capazes. Desse universo, Tuany retira os signos que a aproximam de ideais de beleza, sucesso, fama e poder, tão perseguidos na esfera midiática e na cultura do consumo.

6.3

Entre a ficção e a realidade: O que significa ser criança poderosa

Ter poder, autonomia e adquirir competências para tornar-se um *expert* – estes são alguns dos desejos que mobilizam as crianças na ficção e na vida real. Vimos que, nos desenhos animados contemporâneos, a criança sábia, autônoma, competente e empreendedora, que prontamente se torna independente dos adultos e apresenta desenvoltura ao lidar com o ambiente tecnológico que a cerca, aparece como o protótipo da criança poderosa.

A questão do poder infantil, presente logo nas primeiras relações da criança com o outro, é amplamente abordada no campo da psicanálise e da psicologia infantil. Para a psicanálise, por exemplo, a onipotência vivida pela criança é decorrente de um momento primordial da vida humana marcado pela indiferenciação entre suas experiências internas e as que vêm do mundo exterior. A criança, ao não se reconhecer como uma entidade separada do outro, com quem se relaciona e supre suas necessidades primordiais de sobrevivência, incorpora-o imaginariamente como parte constitutiva de seu ser, dando origem ao que Freud (1914) denomina de narcisismo primário e Winnicott define como onipotência ilusória⁸⁵.

⁸⁵ Para maiores informações sobre esse assunto, sugerimos a consulta das seguintes obras: FREUD, S. Sobre o narcisismo: Uma introdução (1914). Em *Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud*. Edição Standard Brasileira. Rio de Janeiro: Imago, 1974 e WINNICOTT, D. *O brincar e a realidade*. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

Buck-Morss trata do processo de conquista de autonomia da criança e, portanto, de uma forma de poder que ela passa a adquirir sobre seu ambiente como um paradoxo central na experiência infantil, que se define pelo desejo de tornar-se autônoma, estando ao mesmo tempo dependente dos adultos. Desse modo, temos a submissão infantil à autoridade adulta – e, para isso, as crianças precisam abrir mão de sua onipotência ilusória – como forma de adquirir poder sobre o seu entorno, ou melhor, como uma forma de obter conhecimento e poder para se rebelar contra essa autoridade.

Dependência, poder e autonomia são experiências que ganham sentido nas relações tecidas entre crianças e adultos. Relações estas que, como vimos, não se mantêm da mesma forma ao longo do tempo. Imagens e expectativas que cada um constrói sobre si próprio e o outro, valores que se alteram ao se confrontarem com a experiência alheia são mobilizados no interior de relações entre crianças e adultos, marcadas pela alteridade. Nessas relações, assistimos a cenas em que tensões e contradições dão o tom nos modos como esses sujeitos vivem seus dilemas no mundo contemporâneo. Trazemos à tona algumas delas: crianças exigentes que sabem exatamente o que desejam e quando; consumidoras incessantes que cobram dos pais o pronto atendimento aos seus apelos; crianças autônomas que, desde muito cedo, assumem tarefas domésticas e trabalham, contribuindo muitas vezes para o sustento da família; crianças que tomam iniciativas importantes na vida e driblam os problemas cotidianos, prescindindo da presença adulta; crianças que cumprem obrigações e tarefas diárias, motivadas por aspirações que provêm muito mais dos adultos do que delas próprias, como é o caso daquelas que, ainda muito pequenas, se deparam com agendas lotadas e são levadas a enfrentar o dia-a-dia da concorrência em agências de modelos e atores e até mesmo em escolas, no intento de se tornarem adultos bem-sucedidos e empreendedores no futuro, metas que correspondem aos apelos de visibilidade e competitividade da sociedade de consumo.

Interessa-nos aqui o que as crianças têm a dizer sobre ser criança e ter poder, assim como os sentidos que constroem a respeito dessa questão, seja a partir dos textos midiáticos, principalmente dos desenhos animados que trazem as crianças como protagonistas, seja a partir de suas experiências cotidianas no interior da família, da escola e na relação com outras crianças, em brincadeiras e jogos. Além disso, é de nosso interesse também compreender como tais sentidos

participam da constituição de suas identidades na cultura contemporânea, em que o poder aparece como aspecto relevante. Muitas são as faces que o poder infantil assume na visão das crianças. Do poder mágico, muito próximo àquele que caracteriza diversos heróis da ficção, ao poder pragmático, atributo marcante no perfil dos pequenos heróis dos desenhos animados contemporâneos, cujo alcance é definido em termos de efeitos práticos e eficácia, as crianças vão tecendo, em suas relações com a cultura, sobretudo a midiática, os valores que essas dimensões do poder têm para as suas vidas.

6.3.1 O poder mágico

Em nossa conversa sobre o filme *Jimmy Neutron – O menino gênio*, o tema da criança poderosa aparece como objeto de polêmica⁸⁶. Existe ou não criança com poder – eis a questão que mobiliza as crianças a tomar uma posição, contrária ou favorável, em relação ao assunto e justificá-la. Em meio a esse debate, há aquelas que defendem a existência de criança poderosa apenas no registro da fantasia, do sonho e da imaginação. É nessa dimensão que o poder mágico aparece como possível de pertencer à criança. Embarcando na fantasia, algumas crianças admitem a existência da criança poderosa, falando de seus poderes mágicos ao mesmo tempo em que fazem de nosso diálogo pretexto para o faz-de-conta que criam.

Edson: *Existe menino com poderes?*

Ricardo: *Eu existo!*

Gustavo: *Eu existo!*

Suzana: *Você tem poderes?*

Ricardo: *Tenho.*

Suzana: *Qual o seu poder?*

Ricardo: *Poder mágico. E depois eu posso transformar isso aqui num colégio público.*

Dessa forma, o poder infantil torna-se apenas possível quando presente em um contexto lúdico. Na esfera do faz-de-conta, as formas de manifestação do poder infantil aparecem como mecanismos para superar a contradição entre o

⁸⁶ A polêmica surge a partir de nossos questionamentos sobre como seriam suas vidas se os pais desaparecessem, fato que ocorre no filme.

desejo da criança de agir e a impossibilidade de realizá-lo, devido aos limites impostos pela realidade e, principalmente, pelos adultos. Nesse sentido, ter poder na brincadeira significa, para a criança, resolver as contradições entre o *me deixa*, que remete ao seu desejo de agir, e o *não faça*, que provém dos adultos (Leontiev, 1994). Imersas na dimensão lúdica, as crianças buscam artifícios para justificar o poder mágico que possuem, como faz Gabriel com sua roupa de Super-Homem.

Gabriel: *Você sabia que eu sou o homem mais forte porque eu tenho uma roupa do Super-Homem. E se alguém jogar uma faca em direção desse quadrado* (Gabriel aponta para o centro do peito), *bate e volta.*

Raquel: *Nesse quadrado aqui? Se a faca atingir esse quadrado, ela volta porque a sua roupa é poderosa?*

Gabriel: *É, que é do Super-Homem.*

Embora a imagem da criança poderosa tenha sentido no âmbito da fantasia, já que o poder mágico é o que a caracteriza, esta não deixa de pertencer à realidade da criança. Isso remete ao movimento de aproximação e distanciamento do real, já abordado anteriormente, que representa uma das mais importantes facetas do brincar (Vygotsky, 1991a; Leontiev, 1994 e Rocha, 1997). Como conteúdo da brincadeira, a construção da imagem da criança poderosa dá-se no entrecruzamento da fantasia com a realidade, nos modos como as crianças apropriam-se de seu entorno e, em especial, dos discursos sobre os heróis que circulam na mídia e como elas atribuem a estes outros sentidos, compondo, assim, o texto que dá origem ao seu faz-de-conta. É desse modo que o botão sob a pele de Alexandre, capaz de dar soco, existe de fato. Mesmo como construção imaginária, o botão poderoso adquire realidade, para ele, porque participa de sua vida como brincadeira, que consiste na forma como ele se relaciona com o mundo, significa e experimenta a cultura de seu tempo, conforme podemos observar a seguir.

Alexandre: *Sabe qual é o meu poder? Eu tenho, eu tenho um botão dentro da minha pele que eu aperto, aí vem um soco, bate forte na pessoa.*

Raquel: *Deixa eu dar uma olhada. Como é que é essa coisa do poder? Tá aqui dentro da sua mão?*

Alexandre: *É.*

Raquel: *Mas ele existe mesmo de verdade? Sabe que eu pensei que isso fosse coisa de desenho animado? E não é não?*

Alexandre: *Não.*

Raquel: *Acontece na nossa vida mesmo?*

Alexandre: *Acontece na minha.*

No entanto, admitir a existência desse poder infantil, apesar de suas características fantásticas e de se realizar na esfera lúdica, está longe de ser consensual entre as crianças. Em outra ocasião, quando assistimos ao episódio *Oh, Dynamo* do desenho animado *As Meninas Superpoderosas*, a polêmica sobre a existência ou não de crianças com poder volta a aparecer, só que agora com novos contornos⁸⁷. Edson, que, desde a nossa primeira conversa sobre o assunto, já havia manifestado suspeitas em relação à possibilidade de existência de criança poderosa, afirma categoricamente, dessa vez, ser impossível existir criança com poder, a não ser nos sonhos e na televisão. No trânsito da fantasia à realidade, do poder sobrenatural ao poder com efeitos práticos, Edson desloca-se para o extremo em que o real tem peso maior. Resguardando as fronteiras entre realidade e fantasia, no sentido de mantê-las nítidas, o menino escapa da mediação lúdica para tratar do poder, colocando em dúvida o poder mágico, que antes havia se firmado como típico do mundo ficcional e das brincadeiras infantis, e dando ênfase a uma face do poder diretamente vinculada à realidade. Para ele, ter poder significa alterar concretamente o real. É assim que afirma a inexistência da criança poderosa, já que esta só poderia ser portadora de poderes sobrenaturais, possíveis de se realizar apenas na ficção e na fantasia.

Edson: *Não existe criança com poder aqui.*

Raquel: *Não existe. Por que que você acha que não existe, Edson?*

Edson: *Eu nunca vi. Só existe na televisão.*

Raquel: *Só na televisão.*

Edson: *Também você pode sonhar, pensar.*

Raquel: *No sonho existe criança com poder?*

Edson: *Existe também. Você pode sonhar.*

Edson, ainda não convencido se havia sido enfático o suficiente em sua defesa, aproxima-se de mim, após o debate com as demais crianças, para continuar justificando sua opinião.

Edson: *Sabe, não existe criança com poder. Sabia, um dia eu vi um bandido ali parado e todas as pessoas que não tinham poder... foram embora. Não existe nenhuma criança com poder, sabia?*

Raquel: *Mas, o que aconteceu com o bandido? As pessoas saíram correndo?*

Edson: *A polícia matou e ele morreu.*

⁸⁷ Esse debate ocorreu com as crianças da turma do ano letivo de 2003 e deu-se em função do tema central do desenho animado, que, como já abordamos, trata das aventuras de pequenas meninas dotadas de super-poderes.

Trazendo à tona, por último, essa cena da vida cotidiana, Edson reitera a idéia de que o poder possível é apenas aquele que se exerce na vida real por pessoas que têm autoridade para pô-lo em prática. Nenhuma das pessoas próximas ao bandido pôde detê-lo, apenas o policial, que, com arma e autoridade, teve inclusive o poder de retirar-lhe a vida.

A intervenção de Edson, sem dúvida alguma, promove uma reviravolta na questão sobre o poder infantil e na forma como as crianças passam a se posicionar diante dela. Com sua convicção de que crianças poderosas não existem, Edson abre brechas para que as crianças se embrenhem em uma discussão que remete às diversas facetas que o poder infantil pode vir a assumir, permitindo-lhes ir muito além da polêmica se existe ou não criança com poder. O foco do debate, portanto, deixa de ser o poder em si, como um conceito abstrato, e passa a ser os contextos em que este adquire múltiplos sentidos. A partir de então, uma outra faceta do poder, diversa do poder mágico, aparece como pertencente à vida infantil: o poder pragmático.

6.3.2 **O poder pragmático**

Entendemos por poder pragmático aquele que, ao contrário do poder mágico, atravessado pela fantasia, visível na brincadeira e no jogo, produz efeitos práticos e se realiza em diversas esferas da vida cotidiana e não apenas no contexto lúdico. Desenhando as fronteiras entre fantasia e realidade e experimentando-as na vida cotidiana, as crianças vão construindo sentidos sobre o que é ter poder e ser poderoso. Desse modo, o reconhecimento dessa outra faceta do poder infantil por parte das crianças jamais descarta a presença do poder mágico em suas vidas, principalmente no que diz respeito à dimensão lúdica. Interessa-nos aqui compreender como ambas as facetas do poder infantil representam os significados que o poder assume na vida das crianças e como estes participam do processo de constituição de suas identidades.

Dando continuidade à polêmica instaurada por Edson, as crianças passam a discutir quem é de fato poderoso ou não.

Gustavo: *Eu tenho poder de verdade.*

Raquel: *Poder de verdade mesmo?*

Heitor: *É mentira!*

Edson e Heitor: *É mentira! É mentira! É mentira!*

Gustavo: *Então, por que você faz malcriação em casa, hein?! Por que você faz malcriação em casa com a sua família? Eu sei que você faz malcriação em casa com a sua família.*

Raquel: *Criança poderosa é criança que faz malcriação em casa?*

Gustavo: *Eu não sou poderoso.*

Edson: *Eu não tenho nenhum poder.*

Gustavo: *Você faz muita malcriação pra tua mãe.*

Gustavo é quem aponta para o aspecto pragmático do poder infantil, em contraste com o poder mágico, quando afirma que tem *poder de verdade* e questiona o fato de os outros meninos fazerem *malcriação em casa com a família*. As outras crianças, inclusive Edson, entretanto, reiteram a impossibilidade de existência de poder na criança, baseando-se no poder mágico que só é possível na brincadeira e na fantasia. O *poder de verdade* a que Gustavo se refere coloca em questão um poder concreto que a criança possui e se efetiva nas relações estabelecidas com os adultos. Assim, fazer *malcriação em casa com a sua família* significa ter poder sobre os adultos, o qual pode se manifestar através de barganhas, rebeldias, chantagens e diversos outros mecanismos voltados para conseguir dos adultos aquilo que se deseja. É interessante observar que Gustavo, embora seja quem traz à tona o poder concreto – *de verdade* –, presente na relação da criança com os outros, no caso, os adultos, entra em contradição ao afirmar, por fim, que não é poderoso. Mesmo ciente de que esse poder existe e se realiza de fato na sua vida e na das outras crianças, Gustavo, por não querer admitir em público sua faceta rebelde e poderosa porque está diante de outros, adultos – professoras e pesquisadora – e crianças, interlocutores que supostamente poderiam reprovar tal atitude, acaba por negar ser uma criança poderosa.

Por realizar-se nas relações entre adultos e crianças, que cultural e historicamente se assentam em hierarquias bem definidas, esse aspecto do poder pragmático, apontado por Gustavo como algo que a criança exerce em suas relações cotidianas com os adultos, aproxima-se, e muito, das considerações de Foucault (1993) sobre os múltiplos exercícios de poder que se instauram na vida cotidiana. O autor constrói uma análise do poder voltada para as práticas sociais e mecanismos que penetram e se espalham pelo tecido social. Apesar de considerar

que tais práticas e mecanismos possam ser cooptados por instrumentos mais amplos de poder, Foucault não se detém em compreender o poder como um mecanismo que se origina em uma esfera centralizadora para, então, se pulverizar em minúsculas redes sociais. Para ele, o poder é autônomo e anônimo, visto que se relaciona diretamente com seu alvo para produzir efeitos reais e concretos. Além disso, por ser circular, microscópico e capilar, o poder atua em redes, fazendo com que os indivíduos exerçam e sofram sua ação simultaneamente. Nesse sentido, Foucault afasta-se de uma concepção de poder que postula, de um lado, a intervenção dos que o detêm e, de outro, a submissão daqueles que sofrem sua ação, afirmando a existência de uma trama em que o próprio exercício de poder participa da constituição dos sujeitos. Em sua teoria, o poder materializa-se nos corpos, nos gestos, nos discursos, em cada espaço da vida cotidiana. Sua realidade e manifestação são plurais, daí a importância de nos referirmos, na abordagem foucaultiana, à existência de poderes que estão ao mesmo tempo em toda parte e em nenhum lugar, constituindo-se como mecanismos errantes e anônimos que penetram e se enredam nas tramas do cotidiano.

O reconhecimento desse poder microscópico e capilar, que se efetiva nas relações cotidianas com o outro e mediante negociações entre valores e demandas, faz-se presente na argumentação de Gustavo. No mundo contemporâneo, onde a criança, dia após dia, interpela os adultos com seus apelos e reclama pelo direito de ser ouvida e atendida nesses apelos, reivindicando reconhecimento de seu lugar na cultura, não resta dúvida de que o poder exercido pelas crianças na relação com os adultos tem se tornado cada vez mais explícito. É óbvio que admitir esse fato não significa afirmar a dissolução por completo da autoridade e do poder adultos sobre a criança. Como vimos, o que aparece como questão nas relações entre adultos e crianças na vida contemporânea são os novos contornos que a autoridade adulta passa a assumir e não tanto se esta perde ou não sua eficácia.

Como já mostramos, o debate sobre a existência ou não de criança poderosa inicia-se a partir do filme de animação *Jimmy Neutron – O menino gênio* quando Edson questiona se existe ou não criança com poder. É nesse contexto que Gustavo, em resposta à questão sobre o que eles fariam se seus pais desaparecessem, tal como acontece no filme, também apresenta um outro aspecto característico do poder pragmático e que está voltado para a busca de competência e expertise.

Gustavo: *Oh, gente! Já pensou se existisse o Pânico com uma faca e ele, ele entrasse dentro da nossa casa escondido de noite e a gente sozinho em casa?*

Raquel: *E aí?*

Gustavo: *Eu ia fazer sabe o quê? Eu ia, eu ia lutar contra ele. Eu vou lutar pra me proteger, proteger, que eu sou forte. Eu vou me proteger pra caramba. Sabe o que eu faço? Eu como muito e bebo muita água.*

Raquel: *É mesmo? Só pra ficar forte desse jeito?*

Gustavo: *E também eu vejo muita televisão, vejo muita televisão, e também faço sabe o quê? Eu fico brincando. E às vezes, agora que eu ganhei, que eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio.*

Raquel: *Você acha que ver televisão faz você ficar poderoso?*

Gustavo: *É claro! Ver televisão é como se fosse assim: você, é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda, pra lutar muito contra bandido, contra o Pânico e contra a polícia, se a polícia fosse mal. Eu ia fazer isso mesmo. Eu ia lutar pela minha justiça.*

Embora Gustavo faça menção à força para se proteger e defender, o poder, em sua fala, aparece como uma relação entre treino, exercício e aquisição de conhecimentos. Ter poder e ser poderoso remete a um processo de busca de competência a ser trabalhada e exercitada. Comer muito, beber muita água, ver muita televisão e brincar são atividades que, uma vez reunidas, participam desse processo. Vale destacar que tal como a comida e a água, elementos indispensáveis para a sobrevivência, a televisão e a brincadeira, ao estarem associadas a estas, são apontadas pelo menino como alimentos para sua imaginação e, portanto, como ingredientes necessários para que seja forte e poderoso. No entanto, não basta ter todos esses elementos reunidos, a conquista desse poder, que aqui claramente se associa à competência e expertise, envolve uma forma de manipulá-los para potencializá-los. É aí que aparece a função do treino e do exercício quando Gustavo refere-se à forma como brinca com a corda – *eu tenho uma corda em casa, eu pulei com ela uns dias e pulei até aqui no colégio* – e ao significado que atribui para o fato de ver televisão e ficar poderoso – *é como se você fosse jogador de futebol, você fazia uns gol, um montão de gol, fazia um gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava, você fazia outro gol e a bola voltava e você ficava mais forte ainda*. Nesse último aspecto, o que se coloca em destaque é o modo como se obtém conhecimento na relação com a televisão, marcada por um tipo de treino e exercício, que aparecem sob a forma da repetição. Essa imagem do treino fica nítida quando Gustavo traz a ilustração do jogador de

futebol que, ao fazer um gol, tem a bola de volta repetidas vezes, como forma de se tornar cada vez mais forte e poderoso.

Essa mesma imagem aparece no modo como as crianças se relacionam com o desenho animado para jogar as cartas de *Yugioh*. Na medida em que o desenho animado é o que fornece regras e estratégias para o jogo, assistir a seus episódios, um após o outro, envolve uma espécie de treinamento para adquirir conhecimentos sobre as cartas e, assim, poder jogar. Temos então, nessa experiência lúdica, o reflexo da imagem desenhada por Gustavo, que representa a tríade composta por treino, conhecimento e poder.

Entretanto, não é apenas o treino a marca exclusiva dessa relação que a criança estabelece com a televisão. Se considerarmos o ato de ver televisão também como brincadeira, temos a repetição como uma atividade que a caracteriza. Fazer de novo, repetir duas ou até mil vezes, se assim for possível, são modos pelos quais as crianças lapidam cada experiência e saboreiam a intensidade de vitórias e triunfos (Benjamin, 1985). A bola que vai e volta, como alusão à repetição, é a expressão do hábito como marca da brincadeira. “*Fazer sempre de novo*” mais do que “*fazer como se*”, diz Benjamin (1985, p. 253. Grifos do autor), é a essência do ato de brincar, nascedouro do hábito que se traduz em prazer.

Retomando a questão do poder infantil, vemos que Gustavo o define como conquista de competência através do treino, que envolve investimentos e esforços pessoais. Essa definição aplica-se, de forma surpreendente, à análise de diversas outras situações e passagens do trabalho com as crianças, em que a relação entre saber e poder é muito nítida na constituição da identidade da criança poderosa na cultura contemporânea. Além disso, como metáfora dos atuais mecanismos de controle vigentes em nossa cultura, aspecto que analisaremos em seguida, a fala de Gustavo mostra como as crianças vêm se apropriando dos discursos atrelados a esses mecanismos ao traduzi-los para a sua linguagem, dar-lhes sentido e torná-los parte de suas vidas.

6.4

O poder como competência e expertise

Como metas a serem perseguidas pelas crianças desde muito cedo, a competência e a expertise passam a ser valores presentes na infância contemporânea, além de se constituírem como sentidos que permitem compor a identidade da criança poderosa. Estando presentes tanto na esfera do consumo quanto na esfera lúdica, tais valores vão delineando as práticas sociais das crianças. Debruçando-nos sobre aspectos da cultura lúdica infantil na contemporaneidade, podemos visualizar como a busca por competência e expertise é realizada pela criança ao estar imersa em uma rede que conecta suas experiências lúdicas com as esferas da mídia e do consumo. Assim, retomamos aqui os modos como as crianças jogam as cartas de *Yugioh* e, em especial, como elas se constituem como jogadoras ao estarem inseridas na rede transmídia, que, como já abordamos, promove a conexão entre o jogo de cartas, o consumo e uma diversidade de mídias, incluindo o desenho animado. Vimos que as crianças, ao entrarem no jogo, são produtoras e aprendizes de regras orientadas não apenas para o jogo propriamente dito, mas principalmente para a cultura lúdica que o abarca. Dessa forma, elas iniciam uma trajetória de busca de informações, saberes, condutas e artefatos – como é o caso da coleção de cartas –, considerados como indispensáveis para que possam decifrar a senha de acesso a essa cultura lúdica. Nesse sentido, tornar-se jogador é a tarefa mais importante – e talvez a mais complexa – a ser cumprida pela criança, tendo em vista o conjunto de regras e valores a ser aprendido e trabalhado por ela no momento em que se insere e participa de uma cultura lúdica, como destaca Sutton-Smith (1997, p. 106).

O brincar refere-se à ontologia de ser um jogador e os sonhos que isso sustenta. Refere-se apenas indiretamente à epistemologia de criar outras formas de competência⁸⁸.

Imersas nesse processo de construção e aprendizado de regras e conhecimentos e de busca de informações, as crianças também almejam a conquista de competência e expertise para serem aceitas como participantes de

⁸⁸ Citação traduzida por mim do original em inglês: *Play is about the ontology of being a player and the dreams that that sustains. It is only indirectly about the epistemology of creating other forms of competence.*

uma cultura lúdica específica, que, como já destacamos, está integrada à vida social mais ampla (Brougère, 1995).

Podemos compreender a cultura lúdica infantil como uma espécie de microcosmo da cultura contemporânea, posto que suas regras e valores, ao invés de se repetirem, se complementam através de um movimento de significação mútua. Na verdade, a cultura lúdica encontra na cultura contemporânea energia para se renovar e refazer. Competência associada à informação e ao saber – este é um dos princípios constitutivos da cultura pós-moderna, segundo Lyotard, e que também norteia práticas presentes em determinados contextos da cultura lúdica infantil contemporânea. O autor mostra como no mundo contemporâneo os conhecimentos transformam-se em valores de troca, em moedas, cuja rentabilidade representa a otimização de performances e o investimento na ampliação de competências. Ao invés da dicotomia entre saber e ignorância, o que temos agora, afirma Lyotard, é o contraste entre conhecimentos de pagamento e conhecimentos de investimento. Ter acesso à informação, portanto, é tarefa dos *experts*, considerados como os grandes investidores de nossa era (Lyotard, 1998). Vale destacar, no entanto, a distinção estabelecida por Lyotard entre conhecimento e saber. O conhecimento, para ele, diz respeito ao conjunto de enunciados que visam à definição e descrição dos objetos e são avaliados segundo critérios de veracidade e falsidade. A ciência pertence a esse conjunto de enunciados. Já o saber refere-se a todos os enunciados, denotativos ou não, orientados para dimensões da vida prática, como o saber-fazer, saber-viver, saber-escutar, que, embora escapem do valor de verdade, são norteados por critérios de eficácia, justiça, felicidade, entre outros. Desse modo, o saber remete ao que Lyotard denomina de “bons” enunciados (1998, p. 36. Grifo do autor), sejam eles denotativos, prescritivos ou avaliativos, que permitem boas performances e demandam uma formação de competências. Os saberes, diz o autor, na cultura pós-moderna, são mercantilizados, ao ponto de não mais serem avaliados por critérios de veracidade ou fidedignidade, e sim por sua utilidade. Configura-se aí o vínculo entre o poder pragmático, que se efetiva nas redes e relações sociais, e os saberes contemporâneos, validados a partir de sua rentabilidade e eficácia.

Uns e outros são julgados “bons” porque estão de acordo com os critérios pertinentes (respectivamente, de justiça, beleza, verdade e eficiência) admitidos no meio formado pelos interlocutores daquele que sabe (*sachant*). (...) O consenso que

permite circunscrever tal saber e discriminar aquele que sabe daquele que não sabe (o estrangeiro, a criança) é o que constitui a cultura de um povo (Lyotard, 1998, p. 36. Grifo do autor).

Esses saberes pragmáticos, atrelados à eficácia, são perseguidos pelas crianças em suas incursões pela mídia e estão presentes tanto na rede transmídia, que caracteriza o jogo de cartas *Yugioh*, quanto nas diversas esferas da cultura lúdica infantil contemporânea. Efetivam-se nas formas como as crianças interpretam e manipulam as cartas, em busca de eficácia para jogar. Inseridas, como afirma Lyotard, nos “*nós*” dos circuitos de comunicação (1998, p. 28. Grifo do autor), as crianças vão adquirindo saberes relacionados a como fazer, agir, definir, dizer, colecionar, jogar, nos diferentes cabos de conexão da rede transmídia – desenho animado, videogame, revistas, coleção de cartas, sites na Internet, para citar alguns –, de modo a construir competências para o jogo e obter uma participação eficaz na cultura lúdica a que este pertence. Com base nesses saberes, as crianças também constroem valores, determinam quem é “bom” ou não, o que é válido ou não e o que tem ou não eficácia, assim como definem quem pode ou não participar de uma cultura lúdica específica, haja vista as práticas de exclusão presentes nos modos de jogar *Yugioh*.

No entanto, proferir “bons” enunciados e, por sua vez, ser um bom jogador não significa apenas ser portador de informações. Como Lyotard aponta, tem o melhor desempenho aquele que, além de saber, é capaz de trazer uma informação suplementar, a qual não basta ser adquirida, mas sim trabalhada através de um novo arranjo das informações já obtidas, ou seja, novas formas de conexão dos dados. Essa capacidade de reordenar e dar um novo sentido às informações e dados adquiridos, ele denomina de imaginação, da qual depende o aumento de eficiência e competência na produção de saber. Não basta adquirir e acumular saberes, o importante é dar-lhes novas configurações, mudar criativamente suas conexões e regras.

Ora, é permitido representar o mundo do saber pós-moderno como regido por um jogo de informação completa, no sentido de que os dados são em princípio acessíveis a todos os experts: não existe segredo científico. O aumento de eficiência, de competência igual, na produção do saber, e não mais em sua aquisição, depende então finalmente desta “imaginação”, que permite seja realizar um novo lance, seja mudar as regras do jogo (Lyotard, 1998, p. 94. Grifo do autor).

São novos arranjos e conexões de informações e saberes que estão presentes nos modos como as crianças jogam as cartas de *Yugioh*. Ao não se deterem nas regras oficiais, as crianças, agregando ao jogo de cartas características próprias de um faz-de-conta, transformam o ambiente lúdico e instauram uma nova forma de jogar. Novas conexões entre o desenho animado e as informações que possuem sobre as cartas também são estabelecidas, na medida em que são trazidos para a cena do jogo os modos de apropriação dos personagens e suas relações com as cartas. Dessa forma, o que conta no jogo, muito mais do que os saberes adquiridos a respeito de suas regras, é a performance das crianças na interpretação dos personagens ao assimilarem suas características e seus modos de jogar e ser jogador.

Competência e competição formam uma parceria que faz do jogo uma arena de disputas em busca de triunfo e mérito. O desejo de ser melhor do que os outros é o que incrementa, segundo Huizinga, a competição no jogo. No entanto, a conquista desse mérito não se realiza sem esforço. Para competir, há que lutar, exercitar, treinar, aplicar-se, resistir e sofrer. A perfeição é atingida quando, na relação com o outro, há o reconhecimento de que foi possível superá-lo. Como diz o autor, demonstrar superioridade é a arte da competição. Arte esta que está em jogo desde a epopéia dos heróis gregos da Antigüidade, cuja vida de jovem guerreiro carrega as marcas da virtude, da nobreza, da honra e da glória, mantidas sob incessante exercício e perseverança, visíveis no verso de Homero: *ser sempre melhor, ultrapassando os outros* (2001, p. 73). Competir, sendo competente, é, na lógica contemporânea, uma meta que extrapola as fronteiras do jogo para se fazer presente nas demais esferas da vida social e nas relações humanas. Novamente, a identidade do jogador vem à tona como algo que também se constitui no seio dessa parceria. Isso é nítido nos modos como as crianças, na busca de competências para jogar, em suas incursões pela rede transmídia que circunscreve o jogo *Yugioh*, estão competindo como forma de superar o recorde alheio, seja através das cartas e artefatos que possuem ou dizem possuir, seja através dos saberes que revelam em relação ao jogo e à história.

Em pesquisa desenvolvida em lojas especializadas em compra e venda de cartas – sobretudo aquelas relacionadas ao fenômeno *Yugioh* – de centros urbanos de Tóquio, freqüentadas por crianças e adultos, Ito (2004) observa que as crianças compartilham com os adultos as mesmas atividades empreendedoras, interesses e

fascínios envolvidos na coleção de cartas, exceto as condições de acesso a informações e dinheiro que os adultos possuem. As crianças, diz Ito, visando superar tais limitações, criam suas próprias regras e valores locais, operando microeconomias entre pares, que abarcam troca, compra e venda de cartas segundo um sistema muito semelhante ao das redes onde atuam adultos profissionais.

Apesar de não termos nos debruçado sobre como as crianças com que trabalhamos realizam as trocas das cartas de *Yugioh*, podemos afirmar, com base em dados observados em outros contextos, fora do âmbito da pesquisa, que aqui no Brasil as crianças também “comercializam” as cartas e/ou figurinhas que já possuem, como forma de criar condições para manter e sustentar financeiramente a coleção⁸⁹. Se antes o sistema de troca consistia na substituição da carta ou figurinha repetida por uma outra nova, hoje esse sistema realiza-se mediante compra e venda e não mais através de um simples sistema de escambo. Em se tratando do fenômeno *Yugioh*, tal como acontece no Japão e provavelmente em outras regiões do mundo, as crianças aqui estão vendendo as cartas que já possuem para poderem comprar aquelas vendidas por seus parceiros e/ou as novas lançadas no mercado, que, em geral, são as mais raras. Nesse sistema de compra e venda de cartas, as crianças não apenas criam um comércio paralelo, como também contribuem para a circulação da mercadoria – as cartas –, uma vez que venda e consumo se realizam em diversas instâncias: em lojas, em camelôs (comércio ambulante), no caso do Brasil, e entre os pares.

Essas práticas sociais, geradoras de micro sistemas econômicos, são, para Ito, reveladoras do caráter empreendedor da infância contemporânea, que, na sua visão, tem sentidos emancipatórios. Um deles é a autonomia infantil assumida diante das restrições impostas às crianças para que se engajem diretamente no consumo e troca de mercadorias; o outro diz respeito à produção de valores, material e economias simbólicas alternativas que, segundo a autora, refutam e resistem a valores adultos e atuam à margem do sistema capitalista, embora realizem-se sob seu radar e dele dependam.

⁸⁹ Informação que obtive em conversas com meu filho Daniel, de 10 anos, também um *expert* em *Yugioh*, que disse ter vários colegas de turma envolvidos nesse sistema de compra e venda de cartas.

A mistura de mídias de Yugioh não termina com a interpelação dos jogadores na fantasia narrativa, ou mesmo com a recontextualização da imaginação em conhecimento local, mas estende-se à produção de material e economias simbólicas alternativas que são informadas, “porém não mediadas” pelo aparato da mídia corporativa. Em outros termos, essas práticas produzem formas culturais alternativas que são disseminadas através de trocas cotidianas entre pares sob o radar do capitalismo; elas são um modo de produção cultural que não destitui o capitalismo, mas opera em sua sombra, através de “culturas de insubordinação” que tanto dependem quanto rompem com o sistema dominante (Ito, 2004, p. 18. Grifos da autora)⁹⁰.

Sem desconsiderar os aspectos destacados por Ito em relação à faceta empreendedora assumida pela infância na cultura contemporânea, interessa-nos aqui analisar como essa faceta também constitui-se na convergência de práticas sociais e discursos culturais dominantes, como a busca de competências, a realização de “boas” performances e a necessidade de tornar-se *expert*, que atravessam a vida cotidiana das crianças, definindo, inclusive, regras de conduta presentes em sua cultura lúdica. Longe de admitir ou defender a idéia de que as crianças se orientam cegamente por regras ditadas pelo capitalismo ou reproduzem, sem qualquer movimento criativo ou crítico, as relações de produção dominantes nas relações sociais e atividades que alimentam sua cultura lúdica, como vimos no caso do sistema de compra e venda de cartas atualmente em voga, nosso propósito é discutir as tensões presentes nos modos como as crianças têm se apropriado de práticas, discursos e valores sociais que as inserem cada vez mais em sistemas simbólicos e econômicos de produção e reprodução da vida social. Se, por um lado, as crianças adquirem autonomia, desconstroem visões adultas, subvertem regras e papéis sociais estabelecidos e criam novas formas de operar nas esferas sociais, ampliando sua inserção e participação nelas ao romper com fronteiras etárias e valores, por outro, elas têm suas vidas cada vez mais agenciadas por instâncias sociais cujos discursos, circulantes e pulverizados, carregam uma didática que, no anonimato, ensina modos de ser, agir, se relacionar com o outro, metas, objetivos, princípios e formas de como conquistá-los. Da

⁹⁰ Citação traduzida por mim do original em inglês: *The media mix of Yugioh does not end with the player's interpellation into the narrative fantasy, or even with the recontextualization of the imagination into local knowledge, but extends to the production of alternative material and symbolic economies that are informed by, “but not mediated by”, the corporate media apparatus. In other words, these practices produce alternative cultural forms that are disseminated through everyday peer-to-peer exchanges below the radar of commodity capitalism; they are a mode of cultural production that does not overthrow capitalism, but operates in its shadow, through “cultures of insubordination” that both rely on and disrupt the dominant mode.*

mesma forma, se o caráter empreendedor da infância é revelador de autonomia e insubordinação (Ito, 2004), ele também representa o modo como as crianças, desde muito cedo, mobilizam e injetam força na circulação do capital em diversos cantos do mundo quando estão “apenas” brincando.

Ao tratar desses mecanismos de controle, Guattari (1981) refere-se ao processo de iniciação ao sistema simbólico do capitalismo pelo qual as crianças passam desde as creches, voltado para a aprendizagem de códigos perceptivos e lingüísticos, modos de relações sociais e hierarquia de valores que compõem o sistema de representação dominante. O autor destaca como cada vez mais cedo as crianças estão sendo capacitadas para serem aptas a interpretar esses códigos de poder. Afirma, então, que as crianças, diante da mídia televisiva, trabalham, assim como trabalham na creche, à medida que se envolvem em atividades, comparáveis à reciclagem de um operário para adaptar-se às novas exigências da linha de montagem, que lhes permitem, o mais cedo possível, traduzir os sistemas semióticos que atravessam a vida social e têm como matriz o próprio capital.

A criança não aprende somente a falar uma língua materna, aprende também os códigos da circulação na rua, um certo tipo de relações complexas com as máquinas, com a eletricidade, etc... e estes diferentes códigos devem integrar-se aos códigos sociais do poder (Guattari, 1981, p. 52).

Admitir que as crianças trabalham quando engajam-se no consumo, na produção e na circulação de mercadorias e bens simbólicos leva-nos a postular uma outra dimensão do trabalho infantil que não mais aquela restrita ao trabalho remunerado. Assim, é possível afirmar que a criança trabalha, mesmo que não seja em troca de remuneração, quando se envolve em tarefas escolares e em toda e qualquer atividade que alimenta o sistema social, tanto em seu aspecto simbólico e cultural quanto em seu aspecto econômico. Jens Qvortrup (1985 apud Mayall, 2003), por exemplo, argumenta que a contribuição social da criança não reside mais no trabalho pago e sim no trabalho de aprender. Segundo ele, a escolarização da infância veio transformar idéias sobre o valor social da criança, que até então havia sido valorizada apenas por sua contribuição econômica junto às famílias e ao mercado, enquanto as atividades escolares eram concebidas como preparatórias (Qvortrup, 1985 apud Mayall, 2002). Desse modo, o autor endossa a idéia de que o trabalho escolar infantil precisa ser compreendido como um trabalho que

também carrega um valor econômico e, por isso, não se encontra separado da esfera econômica da vida adulta. Mayall, seguindo os passos de Qvortrup, insiste na idéia de que as crianças precisam ser consideradas como sujeitos que contribuem ativamente para a divisão social do trabalho, seja em suas atividades escolares, já que o trabalho escolar não é apenas preparação para a vida social e econômica, seja nas atividades domésticas junto à família. Segundo ela, as crianças têm participado cada vez mais de atividades sociais, contribuindo, desde muito cedo, para a renovação social. Vimos que Mayall se recusa a olhar para a criança como um sujeito em formação e para a infância como um estágio de preparação para a inserção na vida social e econômica, assim, afirma que não apenas as atividades que as crianças realizam na esfera pública, como é o caso do trabalho escolar, mas também aquelas com as quais se engajam na esfera privada são atividades social e economicamente produtivas. Mais do que um processo de iniciação aos sistemas simbólicos associados ao poder, como Guattari argumenta, o que temos, na visão de Mayall (2002, 2003), é a inserção da criança, na mais tenra idade, no processo de produção desses sistemas. Nessa perspectiva, as crianças participam e contribuem efetivamente para a construção e reconstrução da ordem social.

Que as crianças realizam atividades socialmente úteis é um argumento inquestionável. E esse argumento põe ênfase no momento presente da criança. O que elas estão fazendo agora não é preparação; é engajamento ativo e interativo com o mundo social ao seu redor. Na busca de aprendizagem, elas se aproveitam de conhecimento, inteligência, amigos e professores. Em busca de diversão, assim como de aprendizado, elas interagem com computadores e a Internet. No trabalho remunerado e não remunerado, elas dão suas contribuições, fazendo e sustentando relações com os membros da família e outras crianças (Mayall, 2003, p. 14)⁹¹.

Eis aí a outra dimensão que o trabalho infantil assume: a realização de atividades cotidianas que, mesmo na ausência de remuneração e inseridas no domínio privado, movimentam as relações de produção e revigoram a vida social e econômica. No mundo contemporâneo, isso se torna visível com o envolvimento

⁹¹ Citação traduzida por mim do original em inglês: *That children do socially useful activities is a compelling argument. And this argument throws emphasis on the present tense of childhood. What they are doing now, is not preparation; it is active and interactive engagement with the social world around them. In pursuit of learning, they harness their knowledge, intelligence, their friends and their teachers. In pursuit of fun as well as learning, they interact with computers and the Internet. In paid and unpaid work, they contribute to the economy of their households. In social relations, they play their part in making and sustaining relations, with their family members, and with other children.*

das crianças em atividades de troca, compra e venda de cartas – como vimos no caso *Yugioh* –, no consumo de artefatos, na articulação entre mídias e na busca de competências e saberes para se inserirem em uma cultura lúdica e atenderem às demandas culturais mais amplas. Engajadas na rede transmídia, estabelecendo conexões entre textos e imagens, interpretando signos, traduzindo códigos, consumindo e jogando, as crianças estão contribuindo ativamente para a circulação de mercadorias e bens simbólicos e para a oxigenação do tecido social, cultural e econômico.

Uma das mais importantes práticas sociais que permeiam tais atividades e estão fortemente presentes na vida da criança contemporânea é o consumo, questão que abordaremos em seguida como elemento também indispensável para o processo de construção de identidades e conquista de poder e competências.

6.5

Consumo, identidade, competência e poder

Consumir como um modo de ser e agir no mundo – esta é uma das marcas de nossa trajetória na cultura contemporânea. Os objetos, alvos de nosso consumo, há muito já não falam mais de si próprios, de suas utilidades e benefícios práticos, mas do que podem oferecer em termos de signos identitários. Ao consumir objetos, estamos compondo nossas identidades, alimentando fantasias e desejos e despertando novas cobiças. Na cultura contemporânea, é visível o consumo como prática social que nos lança para um jogo incessante de buscas e conquistas que nos fazem e refazem (Sarlo, 1997).

No fluxo das identidades mutantes, o consumo aparece como modo de pertencimento e inserção na cultura pós-moderna. Mais do que uma atitude, ele representa a própria cultura (Pereira, 2003). É na esfera do consumo que as identidades adquirem flexibilidade e rompem com fronteiras até então traçadas por costumes locais, étnicos e culturais. Sendo desenhadas muito mais pelo mercado do que por repertórios simbólicos de uma comunidade local, as identidades expandem-se e assumem contornos que se delineiam nas fronteiras entre o local e o global. Cada vez mais distantes da época das chamadas identidades nacionais, definidas por essências a-históricas, as identidades

contemporâneas, como aponta Canclini, valem por aquilo que possuem ou podem vir a possuir.

... nesta época globalizada, sentimos que pertencemos, que fazemos parte de redes sociais, ou seja, ocupando-nos do consumo (Canclini, 2001, p. 44).

Consumir e ser cidadão, na visão do autor, torna-se possível mediante a desconstrução do consumo como comportamento movido por condicionamentos externos, a partir dos quais os sujeitos agem sem estarem conscientes de tais mecanismos, e da cidadania como conceito restrito à questão política. Tem sido cada vez mais difícil pensar nessas práticas como pertencentes a esferas distintas. O ato de comprar objetos e adotá-los como signos que marcam diferenças e semelhanças na relação com os outros, diz Canclini, são modos de pensar a si próprio no fluxo da ordem social. Os objetos, como marcas de distinção nas relações sociais, valem muito mais pela sua escassez do que por sua função de satisfazer necessidades. Nessa lógica, os objetos comunicam o que somos, assim como revelam o que o mundo espera de nós. Consumir é, portanto, *tornar mais inteligível um mundo onde o sólido se evapora* (Canclini, 2001, p. 83). É, pois, na esfera do consumo que os conflitos sociais assumem novas facetas em função das disputas pela apropriação dos bens produzidos e distribuídos socialmente. Apropriação esta que se define muito mais pelos modos de usá-los do que pela posse (Castells, 1974 apud Canclini, 2001). Por outro lado, é também no terreno simbólico do consumo que se torna viável a experimentação dos objetos em suas múltiplas facetas, possíveis de serem encaradas nos mais diversos contextos em que, na mediação com as coisas, nos relacionamos com as pessoas, o que abre a possibilidade de exercício da cidadania na esfera do consumo (Canclini, 2001).

A infância não está fora desse mundo onde as coisas comunicam-se com desejos e fantasias, despertando outros cada vez mais novos, e aparecem como signos de identidade e distinção⁹². Como um dos alvos privilegiados da sociedade de consumo, a criança, como já vimos, movimentava poderosas remessas de capital pelo mundo afora, sendo o pivô da criação de mercados exclusivamente dedicados a ela. Do programa de TV ao macarrão, há um mercado cada vez mais vasto e

⁹² Para uma maior compreensão sobre a infância na cultura do consumo, é fundamental recorrer ao trabalho de Rita Marisa Ribes Pereira, intitulado *Nossos comerciais, por favor! Infância, televisão e publicidade* (Tese de Doutorado defendida, em abril de 2003, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Departamento de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro).

multifacético, que também se configura como rede. Basta aparecer um desenho animado na TV para que uma série de produtos esteja disponível no mercado. Os personagens da TV são prontamente materializados em roupas, calçados, bonecos, jogos, cartas, videogame, biscoitos, acessórios, alimentos, material escolar, vale-brindes e uma série de *gadgets*, possíveis de serem consumidos em contextos e momentos diversos da vida. Nesta pesquisa, isso fica evidente quando, após assistirem ao desenho animado *Pokémon*, as crianças entram em uma disputa acirrada em relação aos personagens do desenho que possuem graças ao guaraná que bebem.

Raquel: *Vinha a Pokébola no guaranazinho, né?*

Criança: *É. Que sai um bichinho pequenininho.*

Gustavo: *É. Eu tenho o Pikachu.*

Criança: *É. Eu tenho o Pikachu e o Ash.*

Tuany: *Eu, eu tenho, eu tenho a Misty e o Brock.*

Criança: *Ah! Eu também tenho a Misty.*

Gustavo: *Eu tenho o Pikachu e aquele de dois chifres.*

Em meio a objetos, signos, desejos, fantasias e apelos, as crianças vão constituindo seus modos de ser e agir e as marcas de aproximação e distinção em suas relações sociais. O consumo aparece, entre as crianças, como uma das questões centrais na construção de identidades – como vimos nos modos como Tuany compõe e se relaciona com suas identidades mutantes –, que se dá nas mais diversas situações da vida cotidiana.

Em uma das atividades realizadas nas oficinas de TV, fizemos de conta estar em um programa de televisão que seria assistido por pessoas, adultos e crianças, de todo o mundo. Enquanto Suzana, com a câmera digital, filma as crianças, eu, com o microfone, pergunto-lhes o que gostariam de falar para essas pessoas que, supostamente, estão nos assistindo ou qual o recado que gostariam de deixar para elas⁹³. As crianças, então, começam a falar de si próprias e, ao fazê-lo, falam dos objetos que possuem e/ou possuirão em um futuro bem próximo. Definem-se por aquilo que consomem e pelos bens que possuem, marcas de suas identidades e da realização, ainda que provisória e incompleta, de seus desejos e fantasias.

⁹³ Atividade realizada junto às crianças da turma do ano letivo de 2003.

Vinícius: *Eu tenho um laboratório muito legal. Meu laboratório tem um laptop, que é o meu computador, e também tem brinquedos pra brincar e também tem o meu baú. Eu brinco com os meus bonecos lá, no meu laboratório. Eu crio uma moto de Legos meus.*

João Vitor: *Eu tenho um videogame. Eu jogo e já ganhei e também meu irmão já ganhou. Eu já perdi uma. E meu irmão já ganhou um monte de moedas no jogo do Pokémon. E também eu já perdi duas vezes. Mas depois meu pai vai comprar um controle, e eu e meu irmão vamos jogar. Eu também tenho um laboratório. Tem computador, tem brinquedos.*

Os brinquedos, como signos de distinção na relação com as outras crianças, destacam-se nas falas dos meninos, o que nos leva a reiterar o fato de que o consumo, no mundo infantil, aparece claramente como uma prática social de grande valia para a entrada da criança em uma cultura lúdica. Consumir bonecos, cartas, jogos, videogames, de preferência os de última geração, representa valiosos vistos de entrada no passaporte para atravessar as fronteiras de diversas culturas lúdicas. No jogo de cartas *Yugioh*, isso não é diferente. Vimos que as crianças se embrenham nesse jogo, compondo identidades a partir dos personagens do desenho animado, de suas relações com as cartas e do consumo de artefatos que a estes pertencem. O consumo, nesse contexto, constitui-se como requisito para adquirir competência para inserir-se no jogo e, assim, poder jogar.

Raquel: *Agora, vocês queriam ter esse cordão?* (Refiro-me ao *Enigma do Milênio*).

Gustavo: *Eu não. Eu nem preciso porque eu tenho um boneco do Yugioh e tenho uma carta do “Magro Negro”.*

Jessica: *Eu também tenho a carta do Yugioh e o boneco.*

São as cartas, os baralhos, os bonecos e todos os demais artefatos associados ao desenho animado e ao jogo que oferecem às crianças condições para tornarem-se jogadoras. Não possuí-los significa estar fora do jogo, estar impossibilitado de tecer comentários sobre ele e todo e qualquer produto que lhe diz respeito e estar definitivamente excluído da cultura lúdica que o engloba, como acontece com Daniel que, por não possuir o baralho, não é autorizado por Heitor a falar sobre as cartas. O consumo aparece como uma regra do jogo muito clara, cujo descumprimento acarreta sanções imediatas. Como diz Sarlo,

... o desejo de objetos é hoje quase inextinguível para as pessoas que compreenderam as regras do jogo e estão em condições de jogar (1997, p. 28).

Além de competência, os objetos podem representar também poder. Conferindo status àqueles que os consomem, os objetos passam a ser lances importantes, no jogo e na vida, para assumir liderança e superar o outro. Gustavo é um exemplo vivo dessa relação entre consumo e poder no jogo.

Gustavo é o dono do baralho, quem leva as cartas para a escola, e, portanto, o dono do jogo. Ele decide quando o jogo começa e termina, assim como define quem está autorizado a jogar e como jogar. Também é ele quem escolhe as melhores cartas, já que as crianças iniciam o jogo pegando as cartas aleatoriamente de um monte sobre a mesa. Define o que deve ser feito durante o jogo e, portanto, dita as regras. É ele quem chama atenção para o fato de que as cartas viradas para baixo são aquelas ainda desativadas e as viradas para cima são as que estão ativadas.

Matheus pergunta a Gustavo se pode pegar uma carta: *Posso pegar uma? Não pode, né?*

A imagem de Gustavo como o dono do baralho e do jogo aproxima-se muito à do *coleccionador às avessas* de Sarlo, aquele que tem dinheiro para se inserir no mercado como consumidor e, por isso, coleciona muito mais atos de aquisição de objetos do que objetos propriamente ditos. Ao contrário do colecionador tradicional, para quem os objetos colecionados valem por sua história ou raridade e pelo papel que cumprem no interior da coleção, o *coleccionador às avessas* distingue-se muito mais por suas conquistas do que pelos objetos que coleciona, os quais são descartados no momento exato de sua captura porque novos objetos colocam-se na mira do desejo.

... uma vez adquiridas, as mercadorias perdem sua alma; na coleção, ao contrário, a alma das coisas enriquece à medida que a coleção vai se tornando mais e mais rica: na coleção, a antiguidade implica maior valor. Para o colecionador às avessas, o desejo não tem um objeto com o qual possa conformar-se, pois sempre haverá outro objeto chamando sua atenção. Ele coleciona atos de compra-e-venda, momentos plenamente ardentes e gloriosos... (Sarlo, 1997, p. 27).

A corrida desenfreada por cartas de *Yugioh*, por exemplo, cada vez mais raras e poderosas, em lojas, jornaleiros, sites da Internet, no sistema de compra e venda entre colegas, faz das crianças *coleccionadoras às avessas*, uma vez que a última carta possuída já destrona a anterior. Eis aí uma outra identidade que se agrega à do jogador, a do colecionador às avessas. Bem distinta da *criança desordeira* de Benjamim (1995), aquela que, com espírito de caçador, busca nas coisas sua alma e história, fazendo da coleção um ato que, misturado com

imaginação, encanta os objetos, arrancando-lhes a aparência grotesca para transformá-los em peças de grande valor, a criança contemporânea, embrenhada na coleção de *cards*, figurinhas, brinquedos, *gadgets*, não fareja mais espíritos nas coisas e sim signos de poder, competência e visibilidade. Por outro lado, escapando das generalizações apressadas, não se trata aqui de afirmar que isso ocorre com todas as crianças indistintamente, nem tampouco de olhar para todas as suas coleções como manifestações de atos compulsivos de consumo. O que, de fato, se coloca em questão é a possibilidade de sobrevivência, em um mesmo contexto histórico e cultural e em um mesmo sujeito, desses modos diversos de ser colecionador. No entanto, a participação intensa do consumo na construção das identidades contemporâneas leva-nos a considerar o predomínio do colecionador às avessas sobre o colecionador mais liberto da textura simbólica que as coisas apresentam de imediato, aquele capaz de se encantar com as coisas, dando-lhes novos sentidos e tecendo com elas uma história que não termina no dia seguinte.

Daniel, talvez impulsionado pela precariedade material imposta por sua condição sócio-econômica, ao falar de si no programa de TV que criamos – mencionado anteriormente –, dá provas, em meio a tantos apelos de destaque e poder vindos das outras crianças, de que é possível desviar-se do consumo como posse de objetos presos a etiquetas e marcas de distinção entre as pessoas, revelando a singela necessidade de ter algo por aquilo que simplesmente é e não pelo que representa na lógica da relação entre ter e ser.

Daniel começa falando de seu trem de brinquedo, de seu colega Pablo e diz: *Eu tenho uma flor que é pra enfeitar lá embaixo. Aí, eu tenho dinheiro, mas tá guardado num pote.*

Raquel: *O que você vai comprar com esse dinheiro que tá guardado no pote?*

Daniel: *Biscoito.*

Indo na contramão do colecionador às avessas, Daniel está mais preocupado com o valor e a utilidade do objeto que pretende adquirir do que com o ato de posse propriamente dito. Dentre brinquedos, revistas, games, cartas, baralhos, roupas, tênis e infinitos outros objetos que representam status na cultura infantil contemporânea, Daniel opta por comprar, com seu dinheiro guardado no pote, um simples biscoito, naquele momento, mais valioso, para ele, do que qualquer

produto de aura midiática, definindo, assim, no mundo de coisas tão efêmeras e descartáveis, o que é prioritário e supérfluo.

Poder, sucesso e fama são valores também perseguidos pelas meninas e disputados em diversos espaços sociais que compartilham com os meninos. A relação entre gênero, poder, competência e expertise, os significados dos espaços sociais disputados e conquistados atualmente pelas meninas e como essas disputas e conquistas também participam da construção de suas identidades no mundo contemporâneo são as questões que pretendemos discutir em seguida.

6.6

“Meninas em ação!”: A busca por poder e espaço social

Embora sejam os meninos os protagonistas das histórias de super-heróis e os que estão visivelmente engajados em disputas por poder e competência, como temos visto até então, as meninas já começam a mostrar indícios de que estão dispostas a concorrer por esses papéis sociais em busca de poder e visibilidade. Em diversas situações da pesquisa, movimentos e atitudes das meninas apontam para a conquista de espaços sociais que até então estavam reservados para os meninos e, aos poucos, vêm sendo cobiçados também por elas.

A apresentação do trio formado por Batman, o pirata e a mocinha no programa de auditório que realizamos nas oficinas de TV, junto à turma de Suzana do ano letivo de 2002, traz uma cena que ilustra muito bem a disputa de poder entre meninas e meninos.

O pirata, representado por Matheus, que aparece como o vilão da história, persegue a mocinha, Patrícia, que faz de tudo para fugir de suas garras. Batman, representado por Bruno, é o herói da façanha e quem tem a missão de impedir que o pirata capture a mocinha. Assim, Batman começa a lutar contra o pirata para derrotá-lo. A mocinha, à distância, torce para que seu herói consiga deter o pirata malvado, mas percebe que ele não está sendo bem-sucedido em sua missão. Então, decide intervir na luta e acaba derrubando o pirata, que sai de cena inconsolável.

Matheus, diante da derrota provocada por Patrícia, fica visivelmente arrasado. Depois do golpe bem-sucedido de sua suposta vítima, ele volta para o lugar onde estava sentado e, com ar de indiferença para todas as atrações seguintes, vira-se de costas para o “palco” e começa a jogar um minigame como

recusa de continuar participando da brincadeira. Afinal, como poderia ele, Matheus, um dos meninos mais poderosos da turma, ser vencido por uma menina? Por outro lado, Patrícia, naquele instante, conquista o lugar de poder ao destronar um dos “super-heróis” da turma. Ela, que, em diversas circunstâncias, já vinha assumindo liderança entre as meninas, com aquela atitude de coragem e bravura, fica consagrada como a líder do grupo.

Vimos que o desenho animado *As Meninas Superpoderosas* se propõe a romper com fronteiras rígidas entre o masculino e o feminino, desenhadas por estereótipos que demarcam essas experiências. A investida de Patrícia contra a valentia de Matheus aponta também para essa ruptura, na medida em que ela não se intimida em conquistar espaços sociais até então definidos pelas próprias crianças como tipicamente masculinos, como é o caso da vitória, do poder e da liderança. Manifestar força, ter poder e ser líder não anulam a meiguice e a doçura de Patrícia. Tal como as “meninas superpoderosas”, ela lida com os atributos de poder, força e liderança à sua maneira de ser menina, lugar social do qual Patrícia em momento algum se afasta.

A disputa com os meninos para participar do jogo de cartas *Yugioh* é uma outra situação da pesquisa em que as meninas, não conformadas com a supremacia masculina, reivindicam espaços e presença. Ao ver os meninos jogando, as meninas decidem participar do jogo também. Nesse instante, elas passam a enfrentar fortes resistências por parte deles, que as impedem de ingressar no jogo. Tomando o desenho animado como alibi, as meninas justificam sua participação, desafiando a posição dos meninos de que elas não estão autorizadas a jogar.

Vitória tenta convencer um dos meninos de que mulheres também podem jogar. Quando pergunto a ela se sabe jogar *Yugioh*, responde: *Eu assisto o desenho*. Vitória diz que ela assiste e já viu no desenho mulher jogando. Pergunto-lhe, então, por que eles acham que mulher não joga. Vitória responde: *Eles não assistem o desenho*.

Decido perguntar a Gustavo, o dono do jogo, por que mulher não joga. Ele responde, dirigindo-se a Bruna, outra menina em busca de espaços no jogo, que aquilo não é jogo para ela. Bruna, então, argumenta que sua prima joga.

Essa disputa das meninas por espaços de poder e inserção em uma cultura lúdica definida como específica dos meninos é também observada por Dyson

(1997) em sua pesquisa sobre as narrativas escritas por crianças na escola, cuja característica central é a presença de textos midiáticos, principalmente aqueles relacionados a histórias de super-heróis. Além de produzirem textos, as crianças definem personagens e situações que são por elas interpretadas. Nessas ocasiões, meninas e meninos discutem que personagens e papéis serão assumidos e quem será o protagonista das aventuras. É também nesses momentos que algumas meninas se destacam ao compor histórias de super-heróis a serem protagonizadas por elas próprias. Desse modo, garantem sua entrada na brincadeira e confrontam-se com as visões dos meninos sobre elas. Dyson mostra como, na esfera dessas discussões, as crianças estão negociando papéis sociais e suas identidades como meninos e meninas.

Vitória e Bruna, ao problematizarem a presença maciça dos meninos no jogo de cartas, reivindicam, assim como as meninas de Dyson, um passaporte de entrada nessa cultura lúdica, buscando discursos legítimos que fundamentam e justificam suas demandas, como é o caso do desenho animado. As meninas não apenas disputam espaços no jogo, mas, ao fazerem isso, colocam em xeque concepções e valores sociais que definem e compartimentam papéis e lugares sociais conforme os sexos. Assim como Dyson aponta em sua pesquisa, as meninas, Vitória e Bruna, reclamam pela democratização de direitos entre meninas e meninos no espaço de uma cultura lúdica, desafiam os modos como os meninos as concebem e constituem suas identidades em meio a esses desafios e disputas.

Sem dúvida, muitos são os discursos e práticas sociais que contribuem para a construção desses modos de ser menina no mundo contemporâneo, caracterizados por atitudes de emancipação e confrontação com a visão masculina sobre o feminino. Além dos desenhos animados, como vimos com *As Meninas Superpoderosas*, temos também, como algo marcante na cultura contemporânea, a conquista das mulheres por espaços e papéis de destaque no cenário social, cultural e econômico. Ser mulher, nos tempos atuais, não significa mais estar restrita às tarefas domésticas, como cuidados com a prole, asseios do lar e dedicação ao cônjuge. Atualmente, as mulheres têm ocupado cargos de relevância social, ampliando sua inserção no mercado de trabalho e na vida social como um todo. Assim, é cada vez menos rara a existência de famílias cujo sustento financeiro provém das mulheres. A vida pública, há muito tempo, deixou de ser

um mistério para elas, posto que é também nessa esfera que têm se confrontado com barreiras, edificadas em valores centrados no poder masculino, alargado fronteiras entre os sexos e construído novos mapeamentos da experiência feminina, que dizem respeito a outros modos de ser e agir como mulher na cultura atual.

Ter poder e participar de um mundo que inclui ambos os sexos, assumindo identidades femininas, é o desafio, diz Jones, das meninas da era contemporânea. Em sua reflexão sobre o poder das meninas, ele traz como questão a cultura pop feminina sob a figura de Britney Spears, um dos ícones globais da atual geração de meninas, que mistura conquista, sedução, beleza e sensualidade com poder, aspectos visíveis nos movimentos de suas danças e nas letras de suas canções. Imersas também nessa cultura pop, as meninas da pesquisa assumem o “palco”, dublando, cantando, dançando e imitando Kelly Key, uma espécie de Britney Spears tupiniquim, e as meninas do Grupo Rouge, uma de nossas bandas pop de grande sucesso.

Basta Suzana colocar o CD em ação para que a maioria das meninas faça da sala de aula o palco de um programa de auditório, cenário que se completa com a câmera que tenho em mãos para filmá-las. No início, é visível a disputa pela mira da câmera porque todas querem ser bem focalizadas ao mesmo tempo. Em seguida, elas percebem que um bom desempenho na dança exige espaço e, então, vão, aos poucos, ocupando a sala de aula, de tal forma que os meninos ficam restritos aos cantos da sala, sentados à distância do show, sem ânimo algum. Há aqueles que permanecem de cabeça baixa e outros que chegam a tampar os ouvidos como forma de protesto contra as músicas.

Entre uma canção e outra – várias são repetidas diversas vezes –, é possível perceber a preocupação de algumas meninas com suas parceiras, no intuito de comparar movimentos, gestos e performances. Elas se auto-avaliam, tomando a outra como referência, enquanto a dança acontece. O mais importante é a performance, que não pode ser a que todos conhecem, pois faz-se necessário agregar algo novo na repetição – um olhar, um sutil levantar de ombros, sobrancelhas, um charme a mais fazem a diferença. Como diz Vygotsky (1991b), até mesmo na imitação é necessário estar de posse dos meios que permitem passar do já conhecido à novidade, por isso, imitar não significa repetir mecanicamente. A forma como se apropriam dos gestos – os mais sutis –, trejeitos, caras, bocas e

olhares das cantoras denunciam o trabalho envolvido na composição das performances. De *Baba Baby* a *Assererrê*, as meninas vão, através da mistura de gestos sensuais com atitudes imponentes, comunicando a história que a letra das músicas revela.



Figura 24 - As meninas, ao som de *Assererrê*, miram-se na outra em busca de perfeição.



Figura 25 - Ao som de *Baba Baby*, olhares e atitudes participam da dança.

Mais do que uma simples imitação das danças ou reprodução das canções, o que há é um engajamento das meninas na cultura pop que abarca todas essas manifestações. Esse envolvimento é muito semelhante ao que se processa no interior de uma cultura lúdica. Segundo Jones, como os jogos de carta e os esportes, o *hit* é uma metáfora lúdica que envolve satisfação rápida e excitante. Desse modo, as meninas, ao inserirem-se nessa cultura pop, estão também brincando e, portanto, criando uma cultura lúdica cujas práticas sociais e regras

dizem respeito aos *hits*, aos cantores, às coreografias e a todos os outros produtos a estes associados. Tal como a cultura lúdica *Yugioh*, essa cultura pop feminina opera em rede, uma vez que se constitui na interface com diversos meios. CDs, videoclips, programas de auditório, revistas, roupas, acessórios, sites da Internet, tudo isso participa da rede que vai das canções até as informações mais detalhadas sobre a vida das cantoras. Não basta conhecer a letra das canções ou suas coreografias, o importante também é estar de posse da vida do ídolo, saber, em primeira mão, a tatuagem que fez ou o último parceiro que conquistou, como podemos observar a seguir.

Raquel: *A Kelly Key tá falando pra quem aquilo ali?*

Bianca: *Pro homem que tá babando por ela.*

Raquel: *Pro homem que tá babando por ela?*

Alexia: *... quando ela era pequena, ela era apaixonada pelo professor. Aí, depois quando ela cresceu, ela não quer mais namorar com ele, mas ele quer namorar com ela. Eu vi na “Eliana” que ela, aí o que aconteceu com ela, ela bota na música.*

Joice: *Oh, tia! Sabia que ela tem um namorado? Ela tinha um namorado e se separou dele, agora tá com outro. A Kelly Key. Ela tinha três namorados. Ela tem três namorados. O Professor, o Latino e outro.*

Raquel: *Por que que a Kelly Key tava chamando o Latino de cachorrinho? (Faço referência a uma outra canção em que a cantora chama seu namorado de “cachorrinho”).*

Joice: *É que ela se separou dele, do Latino.*

Alexia: *Oh, tia! Você sabia que a Kelly Key tem uma tatuagem do Latino aqui (Aponta para a perna) e ela quer apagar.*

Baba Baby é a história da menina apaixonada por um homem mais velho que a esnobava por ser ela ainda muito criança. Com o passar do tempo, ele percebe que a menina inocente e sem graça transforma-se em uma mulher sensual e sedutora e sente-se atraído por ela, que, então, dispensa seus cortejos e passa também a esnobá-lo.

Você não acreditou

Você sequer me olhou

Disse que eu era muito nova pra você

Mas, agora que eu cresci

Você quer me namorar

Não vou acreditar nesse falso amor

Que só quer me iludir

Me enganar

Isso é caô

E pra não dizer que eu sou ruim

Vou deixar você me olhar

*Só olhar, só olhar, baba
Baby, baba
Olha o que perdeu
Baba, criança cresceu
Bem feito pra você ehh,
Agora eu sou mais eu
Isso é pra você aprender
A nunca mais me esnobar
Baba baby, baby baba⁹⁴*

A letra da música fala de crescimento, de desenvolvimento, da menina que se torna mulher e, assim, passa a ter poder, ao ponto de dispensar o assédio do homem que, antes, era por ela cobiçado. Na busca de sentidos para a canção, as meninas obtêm informações em fontes diversas que lhes permitem associar a história da canção à vida da cantora. É nesse sentido que voltamos a afirmar que conhecer a letra da canção é insuficiente para compreender e penetrar na cultura pop em questão. Torna-se também indispensável apropriar-se do contexto que dá sentido ao *hit*, cuja característica supostamente autobiográfica leva as meninas à busca de informações sobre a vida amorosa de Kelly Key. Esse é o diferencial que marca a distância entre a menina que sabe a letra de cor e cujos passos são fiéis aos da coreografia e aquela que, além de fazer tudo isso, conhece a vida da cantora e, por sua vez, os motivos que dão origem à canção. Assim, tal como os meninos na rede transmídia *Yugioh*, as meninas na cultura pop Kelly Key estão também em busca de competência e expertise, metas que são perseguidas como marcas de distinção no interior dessa cultura lúdica específica.

Na tentativa de compreender o lugar da cultura popular no processo de constituição da subjetividade feminina e, sobretudo, da subjetividade das meninas, Valerie Walkerdine (1997) analisa como a mídia as retrata e como elas têm se relacionado com a cultura popular de seu tempo. Uma das questões destacadas pela autora é a representação midiática da menina esperta, experiente, maliciosa e precocemente sexualizada, que aparece sob o rótulo de heroína, como ameaça e desafio à concepção normativa de uma infância naturalmente ingênua e afastada do mundo adulto. Ao debruçar-se sobre como as meninas apropriam-se desses ícones da cultura popular feminina, Walkerdine recusa-se a olhar para a questão da erotização, aspecto relevante nesse processo de apropriação, como um fenômeno que se restringe à perda da infância. Para a autora, fama, talento e

⁹⁴ Trecho da canção *Baba Baby* de Kelly Key.

sucesso são elementos que também participam dos modos como as meninas se apropriam dos signos midiáticos e podem significar, para elas, tanto uma forma de afastar-se da visão de criança ingênua e tutelada quanto um mecanismo de ascensão social.

Das reflexões de Walkerdine, interessa-nos, sobretudo, a análise que faz da cantora americana Toni Basil, de grande sucesso no final da década de 80, na Europa e nos Estados Unidos. Tal como a nossa Kelly Key, Toni Basil, como diz a autora, traduz a mistura da mulher experiente com a menina inocente. *Menina-mulher (child-woman)* – esta é a expressão usada por Walkerdine para definir Toni Basil, suas roupas, seus gestos, sua voz, seus olhares, suas danças e canções. Como os *hits* de Kelly Key, os de Toni Basil rapidamente passaram a fazer sucesso entre as meninas de seis anos de idade. Atravessando as fronteiras entre as gerações, Kelly Key e Toni Basil são signos, cada vez mais presentes na cultura midiática, que se dirigem para todas as idades, sendo alvos de interesses e fascínios entre mães e filhas.

A figura da menina-mulher, que se recusa a ser submissa ao poder masculino, capaz de desprezar seus assédios, que está em busca de fama e sucesso e que tem poder, é, sem dúvida, uma imagem da experiência feminina que vai de encontro aos movimentos de emancipação e redefinição de lugares e papéis sociais realizados por mulheres e meninas na cultura contemporânea. Em se tratando das meninas, essa imagem também se confronta com a concepção tradicional da menina frágil e inocente, o que desperta nelas um fascínio mobilizado pela necessidade de romper com as redomas impostas por essa concepção.

Por outro lado, na figura da menina-mulher, deparamo-nos também com a imagem da menina sedutora, objeto sexual e alvo de uma cultura que explora esse paradoxo ao máximo, traduzindo-o em mercadoria. Não é à toa que, no mundo infantil feminino contemporâneo, são cada vez mais remotas as chances de encontrarmos roupas, sapatos, acessórios, bonecas e brinquedos, em geral, que não façam apelo à aquisição dessa imagem. Acoplada a cada produto está a imagem da menina-mulher, que convida todas as outras meninas a participarem da vasta rede em que ela se constitui, ganha vida e sentido. Resta-nos saber até que ponto assumir essa imagem não se traduz em dilema para as meninas

contemporâneas, divididas como estão entre uma infância, que escapa dos apelos de sedução e sensualidade, e outra, que é erotizada e desenhada pelo mercado.