

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO  
LINHA DE PESQUISA ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO  
NÚCLEO DE ESTUDOS EM CURRÍCULO, CULTURA E  
SOCIEDADE

A INVENÇÃO DA INFÂNCIA GENERIFICADA:  
A PEDAGOGIA DA MÍDIA IMPRESSA CONSTITUINDO  
AS IDENTIDADES DE GÊNERO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

Mestranda: Cláudia Amaral dos Santos

Orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Rosa Maria Hessel Silveira

Co-orientadora: Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Iole Faviero Trindade

Porto Alegre, março de 2004

**DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO-NA-PUBLICAÇÃO**  
**BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO da UFRGS, Porto Alegre. BR-RS**

S331i Santos, Cláudia Amaral dos  
A invenção da infância generificada : a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero / Cláudia Amaral dos Santos. - Porto Alegre : UFRGS, 2004.  
f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, BR-RS, 2004. Silveira, Rosa Maria Hessel, orient., Trindade, Iole Faviero, co-orient.

1. Gênero - Infância - Representação - Revista. 2. Gênero - Mídia - Infância - Identidade. I. Silveira, Rosa Maria Hessel. II. Trindade, Iole Faviero. III. Título.

CDU:

396:659.3

---

Bibliotecária: Jacira Gil Bernardes - CRB-10/463

*À minha mãe  
pela coragem como enfrenta a vida*

## AGRADECIMENTOS

*À minha mãe, pelo amor, incentivo e companheirismo;*

*à minha vó, pelo carinho;*

*à minha tia Suzanna, por viabilizar meus estudos em Porto Alegre;*

*ao meu pai e às minhas irmãs Luiza e Amanda;*

*à minha orientadora, por ter me ensinado a ser pesquisadora;*

*à minha co-orientadora, pelo interesse e colaboração;*

*à banca, os professores/as Dr. Alfredo Veiga-Neto, Dr<sup>a</sup> Jane Felipe Neckel,*

*Dr<sup>a</sup> Maria Isabel E. Bujes e Dr<sup>a</sup> Nara Bernardes, pelas contribuições*

*que fizeram a essa pesquisa;*

*às amigas Jaqueline, Mary, Ana Paula, Bianca, Juliane, Graciema, Janaína, Roberta e Tatiane e ao amigo Rafael, pelos incentivos nos momentos mais difíceis desse trabalho;*

*às professoras Maria Carmem Barbosa, Leni Dornelles e Maria da Graça Horn, pelas contribuições feitas e pela formação docente;*

*ao grupo de orientação;*

*à Universidade Federal do Rio Grande do Sul, por seu ensino público de qualidade, no qual pude realizar minha Graduação em Pedagogia e o Mestrado em Educação;*

*enfim, a todos que de alguma forma*

*contribuíram para que essa Dissertação fosse construída.*

## SUMÁRIO

|   |     |
|---|-----|
| <b>RESUMO</b> .....   | 6   |
| <b>ABSTRACT</b> .....   | 7   |
| <b>1. DELIMITANDO CAMINHOS...</b> .....   | 9   |
| <b>2. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL DA INFÂNCIA</b> .....   | 21  |
| <b>3. "O CLUBE DO BOLINHA E DA LULUZINHA" - A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NAS PEDAGOGIAS CULTURAIS</b> ..... | 34  |
| <b>4. NO REINO DAS REVISTAS</b> .....   | 42  |
| O MERCADO EDITORIAL NO BRASIL .....   | 42  |
| SOBRE AS REVISTAS ESCOLHIDAS .....  | 44  |
| <i>CRESCER EM FAMÍLIA</i> .....   | 44  |
| <i>PAIS &amp; FILHOS</i> .....  | 46  |
| <i>MEU NENÊ E FAMÍLIA</i> .....   | 48  |
| AS HISTÓRIAS QUE AS REVISTAS NOS CONTAM.....  | 50  |
| <i>O DISCURSO PSICOLÓGICO E MÉDICO</i> .....  | 50  |
| <i>PATERNIDADE, O OUTRO DA MATERNIDADE</i> .....  | 58  |
| <b>5. INVENTANDO GÊNERO NA INFÂNCIA</b> .....   | 74  |
| QUARTOS DE BEBÊ.....  | 75  |
| BRINQUEDOS.....   | 81  |
| MODA .....  | 91  |
| EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE, ALIMENTAÇÃO, GENÉTICA... ..   | 113 |
| <b>6. APONTAMENTOS....</b> .....  | 131 |
| <b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....   | 139 |
| <b>ANEXOS</b> .....   | 148 |

## RESUMO

O objetivo da Dissertação é analisar as diferentes formas como revistas brasileiras sobre a temática infância (*Crescer em Família, Pais & Filhos e Meu Nenê e Família*) operam discursivamente na constituição das identidades de gênero na infância. Para a realização da análise, foram utilizados, como referencial teórico, os Estudos Culturais e algumas contribuições dos Estudos de Gênero, entendendo-se gênero como as possíveis formas de se viver a feminilidade e a masculinidade, enfatizando seu caráter contingente, transitório e social. As revistas em questão foram escolhidas na medida em que desempenham uma função pedagógica, ensinando mães e pais a como agir com suas/seus filhas/filhos, como devem vesti-los, que ambientes e brinquedos lhes devem proporcionar, assim produzindo subjetividades, identidades e saberes. Foram analisadas 53 edições dos anos de 2000 a 2002, das quais foram selecionadas as matérias que envolvessem questões de gênero dentro da faixa etária dos 0 a 6 anos – a chamada *primeira infância*. As análises foram agrupadas em quatro temáticas - 1) artigos sobre decoração de quartos de bebê e crianças, 2) matérias sobre brinquedos, 3) matérias sobre moda infantil e 4) matérias sobre educação, saúde, alimentação, etc. Através delas buscaram-se tanto as recorrências quanto os deslocamentos e rupturas nos discursos dominantes. Observou-se como os comportamentos femininos e masculinos são vistos de forma dicotomizada na maioria dos textos e como os discursos das áreas biológicas e psi são os que legitimam tais posições. Dessa forma, as características dos sujeitos femininos pressupostas remetiam, em sua maioria, ao espaço doméstico, à maternidade e à sedução, enquanto as características dos sujeitos masculinos remetiam à prática de esportes e às ações ligadas a carros e armas. Observou-se, ainda, uma maior flexibilidade quanto a comportamentos, esportes, estilos e cores de roupas permitidos às meninas; em relação aos meninos, a prática de atividades como balé, brincar com boneca, vestir-se de bailarina e usar a cor rosa continuam sendo vistas como problemáticas.

Palavras-chave: Infância, Gênero, Estudos Culturais, Pedagogias Culturais, Revistas.

## ABSTRACT

The object of this dissertation is to analyse how different genres such as Brazilian magazines on childhood (*Crescer em Família, Pais & Filhos and Meu Nenê e Família*) discursively work on constituting gender identities in childhood. To analyse it, Cultural Studies and some contributions by Gender Studies were used as theoretical reference, whereby gender has been understood as possible ways to have femininity and masculinity, emphasizing their contingent, transient and social features. We have chosen the magazines here insofar as they played a pedagogical role, teaching parents to deal with their children, the way they should dress, where and which toys they should play with, so that they would receive subjectivities, identities and knowledge. 53 publications from 2000 to 2002 were analysed, from which issues on gender from 0 to 6-year-olds — the so-called *early childhood* — have been selected. Analyses have been gathered into four thematics: 1) articles on adornment of baby and children rooms; 2) reports on toys; 3) reports on children's fashion; and 4) reports on education, health, food, etc. With these analyses, we have sought recurrence, displacement and ruptures in dominant discourses. We have observed how women's and men's behaviours are seen in a dichotomous way in most texts, and how biological and psychological discourses legitimate these positions. Thus the presumed female subject's characteristics have most led to domesticity, maternity, and seduction; whereas male subject's characteristics have led to sports making and actions associated with cars and weapons. Also regarding behaviour, sports, styles and colour clothes that were admitted for girls were observed to be more flexible than for boys. Practising particular activities such as ballet, playing with dolls, dressing like a ballerina and wearing pink are still seen as problematic.

Keywords: Childhood, Gender, Cultural Studies, Cultural Pedagogies, Magazines.

O MENINO ME ENSINA  
COMO UM VELHO SÁBIO  
O QUANTO SOU MENINA.

Alice Ruiz



## 1. DELIMITANDO CAMINHOS...

*Se as verdades são coisas deste mundo, se elas são sempre provisórias e problemáticas, precisam ser constantemente inquiridas, submetidas a uma dúvida sistemática. O que é preciso pôr em questão são os regimes de verdade estabelecidos, os raciocínios amplamente aceitos, os modos de falar corriqueiros, tornando a linguagem um alvo de problematização (Bujes, 2003, p. 5).*

Trilhas íngremes, escolhas feitas, caminhos trilhados...

Desde o ingresso no Mestrado, em abril de 2002, muitas foram as leituras feitas, os trabalhos realizados e os congressos de que participei para que essa pesquisa assumisse a feição de Dissertação. Nas escritas iniciais não imaginava ainda que trajetões escolheria, tampouco sobre quais materiais iria me debruçar, havendo apenas escolhas parciais e muitas inquietações.

A partir dessas pequenas escolhas, fui demarcando as trajetórias desta Dissertação percebendo o quanto uma pesquisa se constrói no decorrer dos caminhos trilhados. Várias foram as expectativas, as perguntas, as dúvidas para delimitar os olhares lançados sobre o objeto de pesquisa e, ainda, para analisar os discursos acerca da infância e de gênero que circulam no material analisado.

A escolha do material de análise dessa pesquisa foi posterior ao ingresso no Mestrado, quando ainda pensava em analisar alguns artefatos da cultura infantil (como roupas, brinquedos, mochilas e agendas) presentes nas escolas de educação infantil, também sob a perspectiva de gênero. Entretanto, ao comprar algumas revistas em uma livraria, deparei-me com uma variedade de publicações que abordavam a temática da infância. Depois de adquirir algumas delas, impressionei-me com a riqueza que ali se apresentava como material de análise sobre a mesma temática – a constituição das identidades de gênero na infância – sob a perspectiva da mídia impressa. Visualizei como

aquelas interpelam mães, pais, educadoras<sup>1</sup> (uma vez que essas também são leitoras, como verificado através da seção *Cartas*<sup>2</sup>) sobre questões que envolvem educação, saúde, alimentação, desenvolvimento infantil, etc. Segundo Costa (2000b, p. 25), a importância dos textos culturais, nesse caso as revistas que aqui serão analisadas, se dá por serem eles “um produto social, o local onde o significado é negociado e fixado”.

A escolha do material empírico, definido como revistas nacionais do segmento editorial com a temática infância, baseou-se nos seguintes critérios: regularidade de publicação dos títulos, maior tiragem no segmento e facilidade de acesso em bancas e livrarias. A partir de tais critérios, selecionei três revistas: *Pais & Filhos* (Editora Bloch)<sup>3</sup>, *Crescer em Família* (Editora Globo) e *Meu Nenê e Família* (Editora Símbolo). Como período de abrangência dos textos a serem analisados, foram definidos os anos de 2000, 2001 e 2002, devido à intenção da pesquisa de verificar o que está sendo publicado, atualmente, sobre essa temática na mídia impressa brasileira. Tendo definido os títulos e o período de análise, verifiquei que, entre 2000 e 2002, foram publicadas em torno de 100 edições e, desse número, analiso, para essa pesquisa de Mestrado, 53, por ter sido esse o número de revistas possível de obter no decorrer dos anos de 2002 e 2003.

Além das revistas selecionadas e analisadas, encontram-se disponíveis<sup>4</sup> nesse segmento editorial, em bancas e livrarias, outras revistas como: *Gravidez Especial*, *Ser Mãe Especial*, *Seu Filho e Você*, *Enxoval para Bebê*, *Quartos de Criança*, *Nomes de Bebê* (edição especial da revista *Meu Nenê e Família*), *Gravidez e Gestaçã*o, *Da concepção ao nascimento: uma trajetória de vida* e *Cantinho do Bebê*.

O critério utilizado na seleção dos artigos foi que, de alguma maneira, estes envolvessem as questões de gênero dentro da faixa etária dos 0 a 6 anos – período também conhecido como *primeira infância* e de âmbito da Educação Infantil. A partir desses

---

<sup>1</sup> Uso “educadoras” para explicitar o caráter predominante de mulheres nas instituições de educação infantil e séries iniciais.

<sup>2</sup> O mais recorrente nas falas dessas professoras são os elogios às reportagens (*Crescer*, abril de 2001, abril e outubro de 2002). Sobre análise feita a partir da seção *Cartas* de outra revista – *Nova Escola*, ver Marzola (2000).

<sup>3</sup> Apesar de a revista *Pais & Filhos* ter tido períodos de não publicação, trago essa para o *corpus* da pesquisa por ser a mais conhecida e antiga desse segmento editorial, tendo sido recentemente relançada.

artigos, busquei questionar: como meninas e meninos são discursivamente produzidas/produzidos. Como suas diferenças são demarcadas dentro de tal pedagogia cultural? Como tais representações ensinam o que é ser mulher e ser homem? Que discursos são utilizados para legitimar tais representações? Há rupturas nesses discursos, ou seja, há discursos não hegemônicos<sup>5</sup> que apontam para outras possibilidades de nos constituirmos como mulheres e homens?

Ao esboçar as perguntas que delimitarão esse estudo, concordo com Larrosa (2003, p. 107), quando esse afirma:

As perguntas são a saúde do estudo, o vigor do estudo, a obstinação do estudo, a potência do estudo. E também seu não poder, sua debilidade, sua importância. Mantendo-se na impotência das perguntas, o estudo não aspira ao poder das respostas.

Assim, a partir dessa pesquisa não procuro apontar soluções, caminhos para uma educação infantil sem preconceitos, sem desigualdades de gênero, mas problematizar, questionar verdades arraigadas. Ressalto que, nesse estudo, falar de sujeitos constituídos “não é o mesmo que falar de indivíduos determinados. Há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder; os indivíduos podem aprender como não ser tão governados” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 50).

Como será evidenciado no decorrer da Dissertação, as revistas (assim como a mídia em geral) desempenham uma função pedagógica, a partir do momento em que ensinam mães e pais como agir com suas/seus filhas/filhos, como as crianças devem vestir-se, quais os brinquedos adequados a cada faixa etária, dentre outros ensinamentos, produzindo, assim, subjetividades, identidades e saberes. Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 57) explicam que a

---

<sup>4</sup> Dado coletado em uma banca de revista em setembro de 2003.

<sup>5</sup> Entendo, nesse trabalho, discursos hegemônicos como aqueles que socialmente são legitimados e que se sobrepõem a outros, tidos como menos “verdadeiros” e “científicos”.

*pedagogia da mídia* refere-se à prática cultural que vem sendo problematizada para ressaltar essa dimensão formativa dos artefatos de comunicação e informação na vida contemporânea, com efeitos na política cultural que ultrapassam e/ou produzem as barreiras de classe, gênero sexual, modo de vida, etnia e tantas outras.

Em relação ao estatuto pedagógico da mídia, Fischer (1997, p. 61) afirma que a mídia não pode ser só vista “como veiculadora, mas também como produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica”. Foi esse caráter pedagógico da mídia que me fez escolher as revistas acima citadas como material empírico dessa pesquisa. Da mesma forma, a escolha do tema *infância e relações de gênero* decorre de minha formação em Pedagogia – habilitação em Educação Infantil<sup>6</sup> - e de algumas experiências vivenciadas no decorrer das práticas de estágio realizadas em instituições públicas. Aqui, parece-me interessante colocar duas experiências que me fizeram questionar algumas práticas e concepções (e por que não medos) da pedagogia como, por exemplo, as questões de gênero e sexualidade.

A primeira refere-se ao meu estágio com uma turma de maternal I<sup>7</sup>, durante o qual um menino da turma se fantasiava com um vestido roxo, disponível no canto das fantasias, dentro da sala de aula. Tal vestido em um menino provocava grande inquietação no grupo de professoras, o que repercutiu até em reuniões com a psicóloga da instituição, por medo de que aquele menino estivesse demonstrando características homossexuais “socialmente inaceitáveis”<sup>8</sup>, segundo uma das professoras. Para “eliminar” tal comportamento, foram retirados todos os vestidos do espaço das fantasias e foram exigidos comportamentos mais masculinos dessa criança. O segundo exemplo refere-se a uma atitude da direção da instituição em que eu atuava no jardim B<sup>9</sup>, que decidiu que os presentes a serem dados no

---

<sup>6</sup> Formação essa realizada na Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, entre os anos de 1998 e 2001.

<sup>7</sup> Crianças na faixa etária dos 2 aos 3 anos.

<sup>8</sup> Uso aspas em algumas expressões, como o observado por Silveira (2002a), para marcar que tal registro pertence a outro discurso, ou por serem parcialmente inadequadas ou passíveis de reserva de acordo com o objetivo do trabalho aqui proposto.

<sup>9</sup> Crianças na faixa etária dos 6 aos 7 anos.

Natal seriam, para os meninos, um carrinho e um jogo, enquanto que, para as meninas, seriam bonecas do estilo *Barbie*.

Em relação ao primeiro exemplo, as leituras de autoras como Guacira Louro (1997 e 1999) e Deborah Britzman (1996) puderam me auxiliar na compreensão de que nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção e, portanto, a escolha de um vestido por um menino não significa a expressão de uma determinada sexualidade. Em relação ao segundo exemplo, Jane Felipe (1999) e Shirley Steinberg (1997) ajudaram-me a compreender um pouco esses agentes culturais hegemônicos da infância, chamados por Steinberg de *kindercultura*. Nessas pedagogias culturais em circulação coexistem vários discursos que ensinam às crianças formas de ser homem, mulher, criança, negro, homossexual, etc. Tais discursos “podem ser entendidos como histórias que encadeadas e enredadas entre si, se complementam, se completam, se justificam e se impõem a nós como regimes de verdade” (Veiga-Neto, 2000, p. 56).

A partir desses exemplos, pretendo, nesta Dissertação apontar como os discursos que circulam na mídia impressa brasileira destinada a mães e pais (e outros atores sociais, especialmente as educadoras) constituem as identidades de gênero na infância. Para a realização de tal propósito, utilizarei como referencial teórico os Estudos Culturais e algumas contribuições dos Estudos de Gênero.

Com relação aos Estudos Culturais, valho-me do seu caráter transdisciplinar<sup>10</sup> para interrelacionar as diversas áreas que esse estudo abrange: pedagogias culturais, infância e estudos de gênero. Uso esse campo de estudos na vertente das análises textuais (embora não utilize nenhum campo específico da Análise do Discurso), não diferenciando entre artefatos de baixa e alta cultura, uma vez que os Estudos Culturais vêem todos os artefatos

---

<sup>10</sup> Sobre esse caráter transdisciplinar, interdisciplinar e até contradisciplinar dos Estudos Culturais, Nelson, Treichler e Grossberg (1995, p.9) afirmam que as análises feitas a partir desse referencial “se aproveitam de quaisquer campos que forem necessários para produzir o conhecimento exigido por um projeto particular”, sendo que o mesmo ocorre com a metodologia, pois “a escolha de práticas de pesquisa depende das questões que são feitas, e as questões dependem de seu contexto”. No mesmo sentido, Costa (2002a, p. 15-16) afirma que “não importa o método que utilizamos para chegar ao conhecimento; o que de fato faz diferença são as interrogações que podem ser formuladas dentro de uma ou outra maneira de conceber as relações entre saber e poder”.

culturais<sup>11</sup> como textos produzidos através de processos de construção social e articuladores de significados, assim como cultura deixa de ser vista como “a” cultura (elitista) e passa a estar ligada ao domínio político, a ser visto de forma muito mais abrangente. Os Estudos Culturais passam a se constituir como um campo de pesquisa, a partir da década de 1960, na Grã-Bretanha, e sua institucionalização ocorre, inicialmente, no Centro de Estudos Culturais Contemporâneos (Centre for Contemporary Cultural Studies) da Universidade de Birmingham, irradiando-se para variados centros acadêmicos de outros países.

Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 36) definem os Estudos Culturais como uma “movimentação intelectual que surge no panorama político do pós-guerra, na Inglaterra, nos meados do século , provocando uma grande reviravolta na teoria cultural”. Embora se destaque a importância que o Centro de Estudos Culturais Contemporâneos teve para a irradiação dos trabalhos nessa área para outros centros acadêmicos, muitos autores não-europeus afirmam que já realizavam pesquisas tendo como centralidade de análise a cultura, antes da institucionalização dos Estudos Culturais, como por exemplo, Martín-Barbero e Canclini.

As pesquisas realizadas nesse campo de estudos utilizam-se de duas formas de análise: a etnografia e a análise textual e discursiva (que aqui será utilizada). Além disso, suas pesquisas enfocam várias temáticas, como, por exemplo, os estudos de gênero, de raça/etnia, de nacionalidade/regionalidade, das pedagogias culturais, das identidades, dos estudos da ciência, dentre outras possibilidades que são produzidas na atualidade.

Além disso, nesse referencial as revistas em geral são artefatos culturais, disseminadoras e produtoras de saberes. Assim,

pode-se dizer que os Estudos Culturais em Educação constituem uma resignificação e/ou uma forma de abordagem do campo pedagógico em que questões como cultura, identidade, discurso e representação passam a

---

<sup>11</sup>Segundo Fabris (2000), artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significação dentro de uma dada cultura. Tais artefatos, segundo Costa, Silveira e Sommer (2003, p. 38), são produtivos, pois “inventam sentidos que circulam e operam nas arenas culturais onde o significado é negociado e as hierarquias são estabelecidas”.

ocupar, de forma articulada, o primeiro plano da cena pedagógica” (Costa, Silveira, Sommer, 2003, p. 54).

Dentro desse enfoque, a cultura pode ser tomada como o conjunto de significados partilhados entre os sujeitos de determinado grupo localizado num tempo e espaço específicos, daí decorrendo o seu caráter contingente. O partilhamento de tais significados se dá através da linguagem, que é o meio no qual o significado é produzido e disseminado (Hall, 1997b). Além disso, a cultura organiza e regula as práticas sociais através da luta entre os diferentes grupos sociais pela legitimação de certos significados em detrimento de outros, de forma que poderíamos dizer que a luta pela significação em uma dada cultura está relacionada com a luta pela legitimação dos significados nela implicados.

A cultura assume esse caráter central no pensamento acadêmico a partir da “virada cultural”, ou seja, a partir da mudança de paradigma de certos campos das ciências sociais e humanas que passam a ver a cultura como condição constitutiva da vida social (Hall, 1997a). Nesse sentido, a cultura passa a ser a lente através da qual vemos os fenômenos a nossa volta.

Segundo o mesmo autor (1997b), os significados são produzidos em diversas instâncias e circulam através de diferentes processos e práticas, sendo o processo de significação não permanente e instável, o que pode ser aplicado, no caso desse trabalho, às revistas que produzem e veiculam determinadas identidades de gênero na infância.

Nesse sentido, os Estudos Culturais, aliados à perspectiva Pós-Estruturalista, enfatizam o papel da linguagem e do discurso no processo de constituição e produção de identidades. Segundo Peters (2000), o Pós-Estruturalismo pode ser definido, embora não de forma tranqüila, como um movimento filosófico que inicia na França, na década de 1960 e tem como fontes filosóficas os trabalhos de Friederich Nietzsche e Martin Heidegger .

O Pós-Estruturalismo, segundo o mesmo autor, questiona o cientificismo, o racionalismo e o realismo do Estruturalismo<sup>12</sup>, assim como sua pretensão de identificar

---

<sup>12</sup> O Estruturalismo organiza-se a partir da lingüística estrutural de Saussure e Jakobson, que privilegia a linguagem como sistema abstrato de elementos, que se definem pela sua oposição uns em relação aos outros,

estruturas universais, adotando, portanto, uma posição antifundacionista e enfatizando o perspectivismo.

O discurso no referencial pós-estruturalista, segundo Hall (1997a, p. 29)

fornece uma linguagem para se poder falar sobre um assunto e uma forma de produzir um tipo particular de conhecimento. O termo refere-se tanto à produção de conhecimento através da linguagem e da representação, quanto ao modo como o conhecimento é institucionalizado, modelando práticas sociais e pondo novas práticas em funcionamento.

Ou como definem, de forma breve, O'Sullivan et alii (2001, p. 82) “é o processo social de fazer e reproduzir sentidos(s)”. Dessa forma, o discurso produz o próprio objeto de que fala, o qual não consiste de uma realidade a ser descoberta e sim uma realidade a ser criada, inventada, produzida, pois o mundo adquire sentido pelo discurso. Assim, o significado, para esta perspectiva, “é uma construção ativa, radicalmente dependente da pragmática do contexto, questionando, portanto, a suposta universalidade das chamadas ‘asserções de verdade’” (Peters, 2000, p. 32). Portanto, não há um significado único e universal para os conceitos que aqui são objeto de análise, como ser criança, ser menino e ser menina.

A partir de tal perspectiva, o sujeito é constituído através de práticas sociais da sua cultura e, no caso desse estudo, analiso como os discursos constituem discursivamente os sujeitos infantis a partir das relações de gênero. Portanto, o sujeito aqui descrito é entendido como descentrado, fabricado pelo discurso, não autônomo<sup>13</sup>, fragmentado; ele é constituído, “pensado, falado, produzido” (Silva, 1999, p. 113).

---

analísavel fora de suas condições de uso (Peters, 2000). Além disso, Peters afirma que o Estruturalismo se define como “uma abordagem estruturo-funcional de investigação científica dos fenômenos, cuja a tarefa básica consistiria em revelar as leis internas de um sistema determinado” (p. 22).

<sup>13</sup> Uso o termo autonomia no sentido dado pelo Iluminismo, ou seja, como definindo o sujeito consciente das suas ações e capaz de resolver seus problemas independentemente dos outros sujeitos, ou, como afirma Bujes (2000), como o processo de internalização de regras de convivência. Segundo Marshal (2002), a autonomia seria um mito “que obscurece as formas pelas quais a compreensão que temos de nós mesmos como capazes de efetuar escolhas livres e autônomas é, ela própria, uma construção que nos permite ser *governados*, tanto individual quanto coletivamente” (p. 22). Portanto, a autonomia pode ser tomada em termos *foucaultianos* como o governo de si.



Percebendo o sujeito dessa forma, filio essa pesquisa a uma perspectiva pós-moderna, que desconfia dos saberes totalizantes – metanarrativas<sup>14</sup> – os quais buscam explicar a estrutura e o funcionamento do universo e do mundo social. A Pós-modernidade propõe a deslegitimação da ciência, o descrédito nos significados universalizantes e transcendentais, a crise da representação, a fragmentação e o descentramento das identidades (Silva, 1999 e 2000b). Assim, abandonar as grandes narrativas significa que possamos nos envolver com saberes mais locais e contingentes, com pequenas narrativas. Tal opção adota “um processo de questionamento, diálogo, reflexão e construção de significados que conduza não sabemos para onde e que não tenha um ponto final óbvio” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 29).

A Pós-modernidade pode ser também localizada em meados do século XX e “questiona os princípios e pressupostos do pensamento social e político estabelecidos e desenvolvidos a partir do Iluminismo” (Silva, 1999, p.111) e as idéias de razão, racionalidade e progresso constante geradas no interior desse. Ou, como explicita de forma breve Lyotard, é “a incredulidade em relação às metanarrativas” (1989, p.12). Tal incredulidade produz mudanças radicais nas formas de pensar, viver e organizar o mundo, além de eliminar os universalismos em favor de posturas contingentes.

A Pós-modernidade apresenta-se, como descrito anteriormente, como um questionamento dos princípios da Modernidade. Esta pode ser entendida como um longo processo histórico que inicia na Europa com o pensamento de Bacon e Descartes (século XVII e XVIII). Tal movimento, como define Peters (2000, p. 13), baseia-se na “crença no avanço do conhecimento, desenvolvido a partir da experiência e por meio do método científico”.

A crise da representação, citada anteriormente, decorre da visão pós-moderna e pós-estruturalista de que aquela não reflete uma suposta realidade, mas as representações produzem a realidade através de formas de nomear, dizer e enunciar. As análises de como determinados grupos são representados, seja na mídia, seja em outros espaços sociais

tornam-se relevantes, pois “o modo como as pessoas ou os eventos são representados nas instituições molda e modela as formas como os sujeitos envolvidos concebem a si, aos outros e ao mundo em que estão inseridos” (Bujes, 2000, p. 18). Justamente por acreditar que as revistas aqui analisadas tenham efeitos concretos nas vidas das/dos suas/seus leitoras/leitores e por acreditar nos “efeitos de poder, aí implicados, [é] que tais representações podem (e devem) ser problematizadas” (Meyer, 2000, p. 121).

Nessa perspectiva, a linguagem passa a ser “encarada como um movimento em constante fluxo, sempre indefinida, não conseguindo nunca capturar de forma definitiva qualquer significado que a precederia e ao qual estaria inequivocamente amarrada” (Silva, 2002, p. 249).

Já na área dos Estudos de Gênero, associados às perspectivas teóricas citadas anteriormente, observamos que eles enfatizam “a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas”<sup>15</sup> (Louro, 1997, p. 22). Dessa forma, o conceito de gênero

passa a exigir que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. Observa-se que as concepções de gênero diferem não apenas entre as sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem (idem, p.23).

Por fim, pensar as identidades a partir desses referenciais é pensá-las como plurais, em constante processo de transformação (portanto, não fixas) e, até mesmo, contraditórias (Hall, 2001).

A partir de tais pressupostos, pretendo analisar como essas grandes narrativas produzem discursivamente, através de textos escritos e imagens<sup>16</sup> de revistas, o gênero no

---

<sup>14</sup> As grandes narrativas são “histórias que as culturas contam sobre suas próprias práticas e crenças, com a finalidade de legitimá-las” (Peters, 2000, p. 18).

<sup>15</sup> Tal conceito será melhor discutido na terceira seção dessa Dissertação.

<sup>16</sup> Utilizo, nesse trabalho, a imagem como um texto, ou seja, “como uma porção coesa, uma unidade de linguagem (...) à qual um grupo cultural atribui significado, a partir do conhecimento de um código, ao menos

sujeito infantil. Assim, esse estudo compartilha do objetivo proposto por Costa (2000a, p. 9) de “mostrar como operam alguns dispositivos e práticas culturais para constituir nossas concepções sobre o mundo e sobre as coisas e coordenar as formas como agimos”. Busco, nesse sentido, discutir práticas e concepções pouco problematizadas acerca dos discursos sobre o sujeito infantil e pretendo discutir o que tais pedagogias culturais produzem, mesmo porque, a partir desse referencial teórico, não cabe uma análise em parâmetros de bom/mau, certo/errado, etc. Além disso, ressalto que não avaliarei esteticamente, ao longo da Dissertação, as imagens e destaco meu olhar leigo sobre a linguagem imagética, embora no decorrer das análises as imagens façam parte do meu *corpus*<sup>17</sup>.

A partir desses referenciais teóricos, esta pesquisa alia-se às realizadas principalmente no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que nos últimos anos tem se constituído como um pólo de produção de pesquisas sobre infância no Brasil, tema este que vem ganhando visibilidade nos últimos tempos em diferentes campos, entre eles, o da Educação. Cito, nesse sentido, as pesquisas de Jane Felipe de Souza (2000), Maria Carmem Silveira Barbosa (2000), Maria Isabel Bujes (2002a), Karine Coutinho (2002), José Straub (2002), Maria Alice Goulart (2000), Leni V. Dorneles (2002), Sandra Mara Corazza (2000 e 2002) e Moysés Kuhlmann Júnior (2001) que procuram destacar o tema infância, uma vez que essa área ainda é pouco estudada no âmbito da academia (Steinberg, 2001 e Walkerdine 1999).

No sentido de problematizar as questões aqui esboçadas, busco no próximo capítulo, *A constituição social, histórica e cultural da infância*, fazer um breve levantamento do tema infância e das pesquisas atuais sobre ela. A seguir, no capítulo *"O clube do Bolinha e da Luluzinha" - a constituição das identidades de gênero nas pedagogias culturais*,

---

parcialmente comum” (Silveira, 2001, p. 19), não fazendo “referência apenas às expressões da cultura letrada, mas a todas as produções culturais que carregam e produzem significados. Um filme, um quadro, uma foto, um mapa, um traje, uma peça publicitária ou de artesanato podem ser considerados textos culturais” (Costa, Silveira, Sommer, 2003, p. 38).

<sup>17</sup> Segundo Fischer (2002, p. 43) o *corpus* de análise deve ser visto como “um conjunto de textos associados a inúmeras práticas sociais, [que devem ser analisados] (...) igualmente como práticas que são, como constituidores de sujeitos e corpos, de modos de existência não só de pessoas como de instituições e inclusive de formações sociais mais amplas”.

exponho os conceitos centrais para a pesquisa, como gênero, identidade, pedagogias culturais e poder. Em *No reino das revistas*, procuro fazer uma breve exposição sobre o mercado editorial no Brasil, assim como abordar algumas características das revistas analisadas, tomando-as como uma das produtoras/veiculadoras de significados sobre a infância, a família, a maternidade e a paternidade, através de discursos, principalmente oriundos das áreas psi e médicas. E, por fim, exponho a análise feita do *corpus* da pesquisa em *Inventando gênero na infância* e proponho alguns encaminhamentos da Dissertação em *Apontamentos*.

## 2. A CONSTITUIÇÃO SOCIAL, HISTÓRICA E CULTURAL DA INFÂNCIA

*O que todo mundo vê nem sempre se viu assim. O que é evidente, além disso, não é senão o resultado de uma certa dis-posição do espaço, de uma particular ex-posição das coisas e de uma determinada constituição do lugar do olhar (Larrosa, 1995, p.83).*

*As crianças, esses seres estranhos dos quais nada se sabe, esses seres selvagens que não entendem nossa língua (Larrosa, 2001, p. 183).*

O objetivo desse capítulo não é refazer uma história da infância, mas, sim, trazer alguns recortes dela e, para isso, me utilizo de alguns autores que a pensam como formada através de um processo de constituição social, histórica e cultural, também para demonstrar o quanto a infância inventada pela Modernidade ainda se faz presente através das representações veiculadas/produzidas pelas revistas aqui analisadas.

Assim, a infância, nessa pesquisa, é vista como constituída por uma história que não é natural, que não pode ser tomada como uma “evolução” das práticas e sentimentos humanos para com os pequenos e que não começa como nos contos de fada – *era uma vez*. A infância é uma construção histórica, social e cultural e, portanto, em processo de constituição permanente, o que admite transformações, retrocessos, rupturas e descontinuidades.

Ariès (1981), a partir de suas pesquisas, expõe uma das perspectivas sobre a construção social da infância pela Modernidade. Segundo esse autor, a sociedade tradicional reduzia a infância ao seu período mais frágil, pois logo que a criança adquirisse uma certa independência dos adultos, era introduzida no mundo destes, no qual a aprendizagem era realizada pela socialização. Um exemplo tangível de como era representada a infância na Idade Média se encontra na arte medieval, que apresentava as crianças como adultos miniaturizados, sendo elas diferenciadas dos adultos apenas em relação ao tamanho, não havendo distinção de traços. Por volta do século XIII, surgiram as

primeiras representações de uma infância baseadas, principalmente, na infância do menino Jesus e dos meninos santos.

É a partir da Reforma Religiosa (século XVI), através da criação dos colégios católicos e protestantes, que ocorre a moralização dos jogos, danças, festas, hábitos e linguagem, além da vigilância constante sobre a sexualidade das crianças. Assim, entre os séculos XV e XVIII, inventa-se a infância e sua essência inocente, que deveria ser protegida do mundo adulto. Tal essência inocente atribuída ao sujeito infantil também estaria ligada à noção religiosa do pecado, cometido pelos adultos, daí decorrendo a necessidade de separar as crianças. No mesmo sentido, Narodowski (1994), em sua pesquisa sobre a constituição da infância e da pedagogia na Modernidade, afirma que “criança não se nasce mais do que biologicamente; ser criança se aprende e, sobretudo, se aprende na escola”<sup>18</sup> (p. 59). Assim, será na escola, mas também em outras instituições de seqüestro, assim denominadas por Foucault, que serão produzidos os saberes/poderes sobre os sujeitos infantis. Para Foucault (1996), as instituições de seqüestro têm como objetivo “fazer do tempo e do corpo dos homens, da vida dos homens, algo que seja força produtiva” (p. 122). Nesse sentido, tal objetivo dar-se-á pelo controle temporal da vida dos indivíduos, pelo controle de seus corpos e pelo exercício de um poder polimorfo que assume o caráter econômico, político, judiciário e epistemológico. Transpondo para a Pedagogia as relações propostas por Foucault, a dimensão epistemológica produzirá: 1) um saber pedagógico constituído através da própria prática de poder exercida sobre o aluno, ou seja, um saber extraído e produzido pelos próprios alunos, a partir de seu próprio comportamento, e 2) um saber sobre os indivíduos que nasce da observação dos mesmos, fruto da vigilância e da classificação. Dessa forma, Foucault conclui: “é assim que os indivíduos sobre os quais se exerce o poder ou são aquilo a partir de que se vai extrair o saber que eles próprios formaram e que será retranscrito e acumulado segundo novas normas, ou são objeto de um saber que permitirá também novas formas de controle” (p. 121-122). Segundo Narodowski (1994, p. 60), “há vários séculos a pedagogia moderna exerce um poder capaz de construir saberes acerca da infância e promover na infância

---

<sup>18</sup> Todas as tradução aqui feitas são de responsabilidade da autora, revisadas pela orientadora.

determinados saberes”. O sentimento de infância (o significado social atribuído a ela) foi uma forma de normatizar, regular, aprisionar o sujeito infantil através de tratados de civilidade (ou revistas e livros na atualidade) e da escolarização tornada cada vez mais precoce. Um exemplo disso, segundo Kuhlman Júnior (2001), são as instituições de educação infantil que foram disseminadas, inicialmente, na Europa e logo após no restante do Ocidente, a partir da segunda metade do século XIX.

Retornando à formação da escola e da pedagogia moderna, apesar da expansão que aquela sofrerá a partir do século XVI na Europa, grande parcela da população continuava a ser educada como na Idade Média, ou seja, através do envio de crianças à casa de outras pessoas a fim de que aprendessem algum ofício. Além disso, é preciso destacar que essa infância descrita por Ariès (1981) em nenhum momento histórico, ou em nenhuma cultura/sociedade foi universal, o que nos levaria a falar sempre em infâncias presentes em um dado período histórico e em dados espaços sociais.

Quando argumento que Ariès apresenta uma perspectiva de análise da constituição da infância na Modernidade, isso se deve ao fato que o autor referido se detém principalmente na análise da infância da burguesia e da aristocracia da Europa Ocidental, entre os séculos XV e XVIII. Tal ressalva é colocada nos seguintes termos por Sampaio (2000, p. 73):

Consideramos, nesse sentido, importante ressaltar a existência de diferenciações sociais e culturais na vivência da infância por parte de grupos sociais variados. A infância para uma criança de rua, para uma criança que trabalha, para aquela que não tem acesso à escola, guarda significativas diferenciações com relação à infância protegida da criança de classe média ou de poder aquisitivo mais elevado.

Além disso, Kuhlman Júnior (2001) ressalta que se deve levar em consideração que também o sentimento de infância tenha sido vivido pelas classes populares, seja na Europa, seja no Brasil, embora haja poucas referências a ela. Algumas referências a essas outras infâncias estão nos livros organizados por Marcos Freitas (1997) e por Mary Del Priore (1999a), nos quais são narradas e discutidas as infâncias das crianças indígenas, negras e brancas, provenientes da aristocracia, das camadas pobres e escravas, entre os séculos XVI

e XX. A partir de tais textos é interessante destacar algumas semelhanças e diferenças entre tais infâncias. No Brasil, as crianças brancas e negras conviviam entre si até os sete anos, quando as primeiras iam estudar e as segundas, trabalhar como escravos nas fazendas de canas-de-açúcar, café e de mineração. Após a abolição da escravatura no Brasil (final do século XIX), as crianças pobres seriam absorvidas pelo processo de industrialização crescente no país. Apesar das desigualdades sociais e econômicas entre as infâncias brasileiras, havia um investimento religioso (católico) sobre as mesmas, pois todas eram batizadas logo que nasciam. Além disso, as crianças brancas eram narradas por viajantes estrangeiros que estiveram no século XIX no país, como mimadas e indisciplinadas, talvez porque sua educação fosse entregue às escravas negras e por elas mesmas serem donas de escravos adultos, o que retirava a autoridade de outros adultos (Del Priore, 1999b).

É interessante para essa análise a compreensão do termo infância (*enfant*), que, segundo Ariès, está vinculado, assim como outras expressões utilizadas na época, às relações feudais de dependência. *Enfant* designava os homens de baixa condição, cuja submissão aos outros continuava a ser total. Essa forma utilizada no francês provavelmente está relacionada a *infans* (latim), que significa “sem fala”, relacionando dependência ao ato de não falar. Segundo Camargo e Ribeiro (1999, p. 17), “a noção de infância carrega consigo a idéia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam”. Dessa forma, a infância é vista como período de dependência, como período a ser tutelado por outros que não estejam nessa situação, ou seja, os adultos. A partir disso, poderíamos olhar para as revistas aqui analisadas e nos perguntarmos quais são os discursos que podem e são legitimados para falar sobre a infância. Como a descrevem? Tais questões serão objeto de análise no quarto capítulo dessa Dissertação.

Vimos assim como, a partir da Modernidade, inventa-se um sentimento de infância que particulariza essa faixa etária e coloca a criança no centro das atenções da família. A centralidade da criança pode ser verificada, no caso dessa pesquisa, nas revistas objeto de estudo, que se constituem como veículo de produção de sentidos a respeito da infância, da maternidade e da paternidade.



A partir do Iluminismo, surge a concepção de que se deveria proteger a infância e sua “inocência natural”, devendo ser a criança separada do mundo adulto, para produzir sujeitos de acordo com o projeto pedagógico da Modernidade. Tal projeto tem na escola o local da produção (aprisionamento) de sujeitos a serem emancipados pela razão, sujeito esse centro e agente dos processos sociais. Assim, como expõe Varela (2002, p. 87),

em função de uma nova concepção de infância – que então começava a ser aceita especialmente por alguns grupos sociais ligados à camada média – vai-se produzir uma separação cada vez mais marcada entre o mundo dos adultos e o das crianças, e vai surgir a necessidade de delinear, de pôr em ação, novas formas específicas de educação.

Assim, a Modernidade inventa uma criança ideal que, na idade “apropriada”<sup>19</sup> (naturalizada, principalmente, pelo discurso da Psicologia), deve ser chamada à razão, sair das trevas, do pré-logismo em que se encontra (sair da caverna de Platão), para percorrer as diversas etapas do desenvolvimento humano e chegar à “luz” do conhecimento “descoberto” e legitimado pela ciência, pois - como expõe Narodowski (1994, p. 39) a respeito da pedagogia de Rousseau - “a criança é um ser inacabado que possui a capacidade inata de alcançar feitos superiores, de ‘acabar-se’ como adulto”, atingindo assim autonomia moral e intelectual. Segundo Spigel (apud Bujes, 2002a, p. 13):

A criança é um construto cultural, uma imagem gratificante de que os adultos necessitam para sustentar suas próprias identidades. A infância constitui a diferença a partir da qual os adultos definem a si mesmos. É vista como um tempo de inocência, um tempo que se refere a um mundo de fantasias, no qual as realidades dolorosas e as coerções sociais da

---

<sup>19</sup> Dois exemplos dessa passagem do mundo infantil para o adulto: o primeiro foi dado por Ariès, através da análise da infância de Luís XIII (século XVII), em que aquele declara ser a idade de sete anos o fim da infância. Ao chegar nessa idade, é exigido do príncipe que abandone seus brinquedos e ingresse no mundo adulto (nesse caso, principalmente, o mundo militar e político). O mesmo processo ocorre com D. Pedro II que aos oito anos teve de largar “os jogos infantis entregando-se totalmente às atividades do espírito; [pois] com oito anos já era um homenzinho” (Mauad, 1999, p. 146). Com relação às idades, Narodowski relembra a pesquisa de Ariès, quando esse assinala o quanto a idade é uma preocupação moderna, pois a Modernidade “traz a necessidade da medição cronológica de toda a vida do ser humano” (Narodowski, 1994, tradução nossa, p. 41). Bujes (2002a, p. 23) observa “que, somente a partir do século XVIII, o termo ‘infância’ deixou de referir-se apenas às crianças muito pequenas que ainda não falavam e passou a englobar as crianças maiores, estendendo-se do nascimento à puberdade”.

cultura adulta não mais existem. A infância tem menos a ver com as experiências vividas pelas crianças (porque também elas estão sujeitas às ameaças de nosso mundo social) do que com as crenças dos adultos.

O Iluminismo foi o movimento filosófico que, entre outros elementos, assumiu a infância como alvo para constituição do sujeito moderno. O movimento Iluminista emergiu no século XVIII e inventou a Modernidade através de grandes narrativas (metanarrativas) que explicam o mundo e são, em grande parte, legitimadas pelo seu caráter científico. Tais saberes são “verdades” tidas como universais, transcendentais e próprias da natureza, portanto, incontestáveis. Esse movimento tem como características a crença no uso da razão para se chegar à verdade, à objetividade, à autonomia, ao progresso, considerando-se o sujeito o agente do próprio destino, ao mesmo tempo em que se cultivava um profundo otimismo em relação ao futuro. Tais objetivos deveriam ser atingidos através da educação. Dentre seus principais autores encontram-se Kant, Bacon, Hobbes, Descartes, Locke, Rousseau, dentre outros. Nesse sentido, o sujeito moderno apresenta-se como “maduro e adulto, independente e autônomo, livre e auto-suficiente, e, acima de tudo, racional, um indivíduo cujas outras qualidades servem todas à razão” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 34).

Para atingir tais metas, o Iluminismo necessitava de uma matéria-prima, um ser incompleto que viesse a ser produzido - a criança. Para produzi-la, inventou-se a pedagogia, uma sedimentando a outra ou, nas palavras de Narodowski (1994, p. 23) “a infância representa o ponto de partida e o ponto de chegada da pedagogia”. No caso específico da pedagogia, Narodowski (id., p. 198) explica:

Sobre a infância, a pedagogia constrói vários elementos que irão delimitá-la efetivamente como corpo e buscará ao longo destes séculos inventar elementos que permitam estabelecer padrões de normalidade no que diz respeito tanto à infância em geral quanto à sua inserção no campo escolar. É claro que, ao longo destes três ou quatro séculos, a pedagogia tem dado respostas diversas ao problema da infância, mas, sem dúvida, em meados do século XVIII é que é capaz de fixá-la de acordo com seus próprios cânones. A pedagogia pedagogiza a infância na medida em que já não vai ser possível pensar a infância sem recorrer a categorias e conceitos pedagógicos.

A infância é vista como um lugar que um outro precisava ocupar para ser este novo sujeito, o sujeito da Modernidade, do futuro. Nessa nova visão de infância, a criança não é mais um adulto pequeno como na Idade Média. Dessa forma, “a partir do século XVIII, [...] a infância passou a ser problematizada e a criança considerada como a ‘semente do amanhã’, necessitando por isso mesmo ser cuidada, vigiada, controlada” (Camargo, Ribeiro, 1999, p. 28). Nas palavras de Narodowski (1994, p. 31) “agora a criança começa a ser percebida como um ser inacabado, carente, individualizado, produto de um recorte que reconhece a necessidade de resguardo e proteção”. As crianças aqui são vistas como diferentes dos adultos, “mas são estes que a(s) descrevem e interpretam seus desejos, suas necessidades, suas possibilidades intelectuais, seus limites” (Bujes, 2002a, p.38), uma vez que estas são constituídas como seres em falta, como um vir-a-ser.

Nesse sentido, o que o Iluminismo via como um fenômeno natural e biológico nada mais é que o significado social atribuído por um determinado contexto histórico e cultural à fase inicial da vida humana. Dessa forma, haverá tantas infâncias quanto os discursos que as nomeiam e descrevem.

O processo de racionalização empreendido principalmente pelas escolas, como instituições, trazia, de forma associada, a proposta de ordem, disciplinarização e moralização da infância através da mudança de hábitos e comportamentos que deveriam diferenciar a criança do adulto, separar o ensino para o povo do ensino para a burguesia e a aristocracia e, por fim, distinguir a escolarização feminina da masculina (lembrando que aquela se inicia apenas entre os séculos XVIII e XIX, na Europa). A partir de então, um aparato “científico” buscará olhar para esse corpo infantil para estudá-lo, delimitá-lo, analisá-lo, controlá-lo, objetivá-lo, considerando que, segundo Postman (1999) relembra, o conceito de infância fez surgir uma série de especialistas e “passa a ser um campo privilegiado de intervenção social, de controle e regulação, de exercício de poder e de saber” (Bujes, 2002a, p. 42). Segundo Camargo e Ribeiro (1999), “tais investigações produziram conhecimentos na área da psicologia, da pedagogia, da biologia, da pediatria que foram apreendidos e reproduzidos em instituições como a escola e a família” (p. 21).

Tais discursos nos impuseram determinados óculos/lentes ao olharmos para essa infância, nos impedindo de vê-la de outras formas, naturalizando certas invenções e convenções.

Cabe sublinhar que a pedagogia aqui citada é a pedagogia moderna, de cunho Iluminista, diferente de uma possível pedagogia anterior ao século XVI, pois aquela se constitui como um saber *experto*, como um regime de verdade, delimitando um campo de saberes e de conhecimento que lhe são próprios, produzindo, portanto, sujeitos que também lhe são próprios.

Assim, a infância emerge como condição de possibilidade da Modernidade, pois aquela representa a dignificação do *novo* “num movimento infinito em direção ao futuro que seria sempre melhor, mais perfeito do que o passado” (Costa, 2002b, p. 146). Nesse sentido, não seria possível a elaboração de um conceito de infância na sociedade tradicional, pois para esse momento histórico, o nascimento não é visto como a irrupção do novo, como transformação, mas sim, como repetição dos ciclos de vida, assim como ocorre na natureza (Ariès, 1981). Segundo Kumar (1997, p. 80), no mundo antigo e medieval

o tempo era visto no espelho da mudança cíclica das estações, na alternância interminável entre dia e noite, ou nos ciclos reprodutivos de nascimento, morte e novo nascimento. Nessa perspectiva, o tempo humano era regular e repetitivo. Compartilhava do caráter cíclico de toda matéria criada. Havia mudança, mas não novidade.

Ao lado do sentimento de infância, constrói-se a noção de família, da privatização da vida familiar, da especialização dos cômodos da casa, da higienização e da instrução da família “sobre seus deveres e suas responsabilidades, e [para] aconselhá-la em sua conduta com relação às crianças” (Ariès, 1981, p. 255).

Segundo Foucault (2001), foi a campanha de controle e vigilância da sexualidade infantil (campanha antimasturbatória), no final do século XVIII e início do século XIX, que serviu de condição de possibilidade para a organização familiar do tipo nuclear, restritiva a pais/mães e filhos/filhas, pois somente uma família próxima e densa em torno do corpo infantil poderia assegurar tal controle, assim como garantir a vida desse pequeno ser. Além disso, essa vigilância feita pelos pais se fundamenta numa racionalidade médica,

semelhantemente às revistas aqui analisadas, que privilegiam a racionalidade das áreas médica e psi para guiar pais e mães sobre como lidar com as/os suas/seus filhas/filhos.

No mesmo sentido, Camargo e Ribeiro (1999) apontam que a implantação de políticas higienistas, no início do século XX, provocou mudanças profundas na organização da família, pois o conhecimento médico passa a regular práticas domésticas, colocando especificamente a mãe como a responsável pela saúde e educação das/dos filhas/filhos. Segundo Costa (1999, p. 255), “a mãe higiênica nasceu, portanto, de um duplo movimento histórico: por um lado, emancipação feminina do poder patriarcal; por outro, ‘colonização’ da mulher pelo poder médico”<sup>20</sup>. Ancorado nessa perspectiva, Narodowski (1994) destaca a constituição paralela dessas três esferas: infância, família e escola.

A partir dessa nova configuração da infância, passa-se do “infanticídio tolerado” da sociedade tradicional, ou seja, de práticas culturais como abandono, sufocamento, afogamento, estrangulamento, espancamento, além das mortes ocasionadas pelo uso de faixas, nos quais os corpos infantis eram imobilizados (Corazza, 2000), para um investimento familiar sobre as/os filhas/filhos, em relação aos quais não serão admitidas perdas, pois cada criança torna-se única e sua perda é insubstituível.

Para Steinberg (2001), a infância é vista como natural há apenas 150 anos no Ocidente, quando grandes contingentes de crianças saíram das fábricas e foram para as escolas e a família criou um sentimento de proteção, carinho e responsabilidade para com suas/seus filhas/filhos.

Atualmente, algumas/alguns estudiosas/os apontam para uma crise na infância moderna. Essa crise é explicada por Steinberg (2001) como parte de vários processos; dentre eles, a autora destaca a fragmentação da família moderna, o acesso ilimitado a informações sobre o mundo adulto e a hiper-realidade<sup>21</sup> na mídia eletrônica.

Anterior as posições de Steinberg estão as propostas por Neil Postman (1999). Segundo ele, a prensa tipográfica (sic) foi uma das responsáveis pela invenção da infância,

---

<sup>20</sup> Tal colonização da mãe pelo saber médico poderá ser melhor visualizado no quarto capítulo da Dissertação.

<sup>21</sup> Hiper-realidade refere-se à característica de muitas mídias, pela qual as imagens que veiculam são mais dotadas de “realismo” que a suposta realidade “da vida concreta”.

pois a leitura e a escrita separaram o mundo adulto do infantil. A capacidade de leitura e, em conseqüência, o acesso a segredos – conhecimento – passou a ser a linha divisória entre a infância e a adultez. A aquisição de tal capacidade criou a necessidade de escolas e, a partir dessa, institucionalizou-se o controle adulto sobre o conhecimento infantil. Segundo o autor acima citado, a partir da invenção do telégrafo, que eliminou as dimensões de tempo e espaço como dimensões da comunicação humana e instituiu a simultaneidade e a instantaneidade, o controle sobre a informação tornou-se gradativamente impossível. Dessa forma, principalmente a partir do advento da televisão, as crianças tiveram acesso a um grande contingente de informações sobre o mundo adulto, o que estaria produzindo o desaparecimento da infância e, em conseqüência, de um mundo adulto à parte. Para Postman (1999, p. 94) a televisão principalmente, mas todos os meios de informação eletrônica, estaria destruindo a linha divisória entre adultos e crianças “primeiro, porque não requer treinamento para aprender sua forma; segundo, porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro, porque não segrega seu público”. Como o próprio afirma, "sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância" (idem, p.94).

Esse processo de desaparecimento da infância e do mundo adulto criou, segundo Postman, o adulto-criança, pois

como a mídia eletrônica afasta a alfabetização para a periferia da cultura e toma seu lugar no centro, outras atitudes e outros traços de caráter passam a serem valorizados e começa a surgir uma nova e atenuada definição de idade adulta. É uma definição que não exclui as crianças e, portanto, o que resulta daí é uma nova configuração das etapas da vida. Na era da televisão existem três. Num extremo, os recém-nascidos; no outro os senis. No meio, o que podemos chamar de adulto-criança (p. 112-113).

Partindo de uma concepção mais contextualizada sobre a temática, Sampaio (2000) explica que o processo de dissolução das fronteiras entre a criança e o adulto não decorreria, na sociedade brasileira, das mídias eletrônicas, mas da desigualdade social. A autora acredita que, em princípio, não é a partir da mídia televisiva que a criança e o adolescente têm um maior acesso à vida adulta e aos seus segredos, mas através das

experiências que a situação de miséria e exclusão social lhes impõe, ao mesmo tempo, os empurrando para o mercado de trabalho, para a delinquência, para a prostituição e para o crime organizado, “retirando-lhes a chance de viver essas fases de suas vidas chamadas de infância e adolescência” (p. 171).

Tal presentificação do futuro (tornar a criança um adulto) pode ser visualizada nas publicações aqui analisadas através, principalmente, das roupas e estilos de moda infantil apresentadas no quinto capítulo dessa Dissertação, mas também nas raras menções a infância des-realizada, como, por exemplo, as campanhas sociais veiculadas nessas publicações (*Ação Criança e Violência é Covardia*) que buscam o apoio das/dos leitoras/leitores das mesmas, embora não envolvam as/os filhas/filhos dessas/desses. Narodowski (1998, p. 174) define a infância des-realizada como aquela “que é independente, que é autônoma, porque vive na rua, porque trabalha desde muito cedo”.

Como explica Sampaio (2000, p. 171), em sua pesquisa sobre a relação televisão, publicidade e infância,

a visibilidade dessa geração de ‘crianças sem infância’, dos meninos e meninas de rua, da prostituição infantil e da violência está presente também na televisão, de modo particular, nos noticiários, reportagens e propagandas de entidades associadas à defesa e proteção da criança. Essas crianças não são, contudo, uma referência importante para a elaboração de programações para o segmento e podem ser consideradas inexpressivas para a publicidade. Na televisão, predominam imagens de um outro tipo de criança que, para as emissoras e a publicidade, são vistas sobretudo na condição de ‘consumidores mirins’. É, também, em função delas que é concebida a sua programação e publicidade mais elaboradas.

A representação de infância da mídia aqui analisada é a de “um espaço utópico – o reino da inocência, da sensibilidade, da desproteção, da felicidade, como também de uma quase miraculosa progressão cognitiva” (Bujes, 2002b, p.18); em suma, nela temos uma infância idealizada, hiper-realizada, definida por Narodowski (1998) como a infância da realidade virtual, ou seja: “trata-se das crianças que realizam sua infância com a Internet, os computadores [...] e que há tempos deixaram de ocupar o lugar do não-saber” (p. 174). Um

exemplo dessa infância está mostrado em matéria intitulada “Infância *hi-tech*”<sup>22</sup>, que utiliza como referência a pesquisa realizada pelo canal pago *Cartoon Network*, destinado ao público infanto-juvenil, com 1.503 meninas e meninos de seis a onze anos, das classes média e alta de quatro capitais brasileiras, pesquisa essa que definiu o perfil dessas crianças como: “mais inteligentes, [...] ligadas em novas mídias, informadas, vaidosas, consumistas e folgadas” (p. 70). Segundo a matéria da *Época*, a infância *hi-tech* “é retrato de uma geração que aprende a dominar a informática ao mesmo tempo em que é alfabetizada” (p. 72).

Dessa forma, na contemporaneidade, acredito que a infância não esteja desaparecendo, mas sim esteja em processo de reconfiguração, ou seja, estão em andamento novas formas de constituição de ser criança. Muitos são os processos que atualmente constituem essa nova infância: as novas configurações familiares, as pedagogias culturais, as novas tecnologias de informação, etc. Assim, se ser criança se aprende na escola e na família, através da pedagogia moderna, na pós-modernidade o aprender a ser criança foi ampliado para além das instituições como família e escola, embora essa ainda se constitua como um espaço de investimento num futuro melhor. Muitos espaços atualmente expõem o tema infância como alvo de preocupações, seja por meio de propagandas, que buscam sua proteção de todos os tipos de violência, como abuso sexual, maus-tratos, trabalho infantil, exploração sexual<sup>23</sup>, seja por meio de ações governamentais, como o programa da Secretária de Saúde do Estado do Rio Grande do Sul “Primeira Infância Melhor”, que consiste em promover a saúde e a educação de crianças pequenas nas cidades mais pobres do Estado. Além disso, muitos debates têm sido promovidos em decorrência das notícias de aumento da violência contra as crianças<sup>24</sup>.

A partir das discussões atuais sobre a infância, Kohan (2003) nos leva a pensar o que seria, então, a educação da infância na pós-modernidade. Nas suas palavras:

---

<sup>22</sup> *Época*, 3 de novembro de 2003. p. 70-84.

<sup>23</sup> Um exemplo de tais propagandas é a veiculada na segunda metade do ano de 2003, que se intitulava “O amor é a melhor herança, cuide das crianças”, promovida pela Rede Brasil Sul de Comunicações (RBS).

<sup>24</sup> No Rio Grande do Sul, o caso que alcançou grande repercussão e ensejou várias discussões sobre a questão da infância, noticiado nos primeiros meses de 2004, foi o assassinato, realizado por Adriano da Silva, de oito meninos ou mais na região norte do Estado.



Uma tal educação permite viver a infância como novidade, como experiência, como descontinuidade, como multiplicidade, como desequilíbrio, como busca de outros territórios, como história sempre nascente, como devir, como possibilidade de pensar o que não se pensa e de ser o que não se é, de estar em outro mundo daquele no qual se está. Se há algo a se preparar por meio da educação, é a não deixar a infância, a experiência (p. 247-248).

É partindo dessas novas configurações da infância que se apresentam atualmente, que procuro fazer o que Peters (2000) coloca como uma das características da pesquisa Pós-Estruturalista, ou seja, “ênfatar a constituição discursiva do eu [...] e a localização histórica e cultural do sujeito” (p. 36).

A partir das questões aqui visibilizadas, procurarei no próximo capítulo articular os conceitos-chave dessa Dissertação, como identidade, pedagogias culturais, corpo, gênero, e destacar algumas pesquisas que também buscaram articular as mesmas temáticas que constituem o foco desse trabalho: infância e gênero.

### 3. "O CLUBE DO BOLINHA E DA LULUZINHA" <sup>25</sup> -

## A CONSTITUIÇÃO DAS IDENTIDADES DE GÊNERO NAS PEDAGOGIAS CULTURAIS

Ao remeter-me à minha infância, relembro a minha *Barbie* e a *Suzi*, que juntas viviam numa típica casinha de bonecas (quarto, sala, cozinha, banheiro), as revistas em quadrinhos da *Margarida*, os blocos de construção do jogo *Pequeno Engenheiro*, a pequena lousa cercada de giz. Tais brinquedos ensinavam-me jeitos de ser mulher (como a *Margarida* ou *Barbie*) e de ser professora (que não se desvinculava do quadro e do giz), ensinavam-me o que era uma profissão masculina (lembrem-se de que era “o” pequeno engenheiro). Esses brinquedos e muitos outros artefatos culturais ensinam e contribuem para a constituição das identidades infantis, através da interpelação dos sujeitos, de forma sedutora e irresistível. As identidades, dessa forma, “adquirem sentido por meio da linguagem e dos sistemas simbólicos pelos quais elas são representadas” (Woodward, 2000, p. 8). Assim, acredito que a linguagem, através dos diferentes discursos, produz posições de sujeito que serão assumidas pelos diferentes sujeitos como suas.

No referencial teórico dos Estudos Culturais não cabe dizer que possuímos uma identidade/subjetividade nossa, íntima, uma vez que “vivemos nossa subjetividade em um contexto social no qual a linguagem e a cultura dão significado à experiência que temos de nós mesmos” (ibidem, p. 55). Nesse sentido, nossas identidades são construídas culturalmente, são “um efeito, um processo de produção, uma relação, um ato performativo<sup>26</sup>” (Silva, 2000a, p. 97); além disso, são contraditórias, fragmentadas,

---

<sup>25</sup> Faço no título desse capítulo uma brincadeira remetendo-me a uma expressão corriqueira que tem sua origem em uma história em quadrinhos criada pela estadunidense Marge Henderson Buell, em 1934, nos Estados Unidos. No Brasil, os quadrinhos da Luluzinha chegaram na década de 1960. A história narra as brigas e desavenças entre o grupo de meninos, liderado pelo personagem chamado de Bolinha, e das meninas, lideradas por Luluzinha. O principal motivo das disputas é uma casinha na árvore, na qual os meninos não permitem a entrada das meninas.

<sup>26</sup> Os enunciados performativos, na teoria de Austin, referem-se àqueles que realizam a ação a que se referem. Neste caso específico, descrever também significa instituir uma verdade.

inacabadas, estão ligadas a estruturas discursivas e narrativas, a sistemas de representação, possuindo estreitas conexões com as relações de poder.

Por ser a identidade produzida pela linguagem e devido ao caráter instável da última (uma vez que os significados são constantemente reconstruídos e produzidos), a identidade também assume essa instabilidade e passa a ser vista não como algo que se possui e que seja a mesma no decorrer de toda vida, mas, conforme enfatiza Hall, como um tornar-se permanente.

Da mesma forma que o conceito de identidade amplia sua concepção para fora do psicológico, enfatizado seu caráter cultural, o conceito de pedagogia cultural também procura ampliar a noção de educação para além da escola; nesse sentido, a educação é entendida como um processo mais amplo que está envolvido na produção de sujeitos, ou seja, como uma prática social constituidora das identidades dos mesmos. O termo *pedagogia cultural* supõe que a educação ocorra

numa variedade de áreas sociais, incluindo, mas não se limitando à escolar. Áreas pedagógicas são aqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc (Steinberg, 2001, p.14).

Nesse mesmo sentido, devemos expandir o conceito de *pedagogia*, como proposto por Giroux (1995a), para além da questão de domínios de técnicas e de metodologias, ou seja, “pedagogia como uma configuração de práticas textuais, verbais e visuais que objetivam discutir os processos através dos quais as pessoas compreendem a si próprios e as possíveis formas pelas quais elas interagem com outras pessoas e seu ambiente” (p. 100). As pedagogias culturais estão vinculadas, segundo Steinberg (1997), à produção de identidades também pelo consumo, sendo este um dos processos culturais que são objetos da análise cultural, a partir do circuito da cultura esboçado por Hall (1997a).

A análise de tais pedagogias culturais possibilita-nos examinar a constituição das identidades infantis sob vários prismas e, entre eles, priorizei as relações de gênero, pelo reduzido número de pesquisas que interrelacionam infância e gênero. Segundo Alanem (2001, p. 73),

o conceito de gênero é um poderoso recurso a ser tomado por empréstimo dos Estudos Feministas e utilizado para os Estudos das Crianças. As crianças também têm gêneros, é claro, mas a utilidade da noção de gênero está além disso. Pois gênero é essencialmente um conceito de relação – mas infância também o é.

Assim como explicitado no primeiro capítulo dessa Dissertação, o conceito de gênero é entendido como uma construção social determinada pela sua contingência, ou seja, as representações possíveis do que é feminino e masculino dependem das condições históricas e culturais de determinado momento. Nesse contexto, julgo interessante citar a carta de uma mãe<sup>27</sup> preocupada com o filho que não segue um determinado modelo de masculinidade, que assim escreveu à revista *Crescer*:

Percebi que as crianças de 7 anos começam a fazer seus grupos de Bolinha e Luluzinha e fico indecisa, porque meu filho só brinca com meninas na escola, em casa, na casa da avó. Pedro gosta de ajudar na cozinha, adora me ver maquiando, gosta de vestidos, de esmaltes e de batons. Ele adora animais – em especial cachorros - é muito carinhoso, meigo, tranquilo, não brinca de luta, de guerrinha, não gosta de futebol, de pipas [...] Pedro também adora teatro, gosta de imitar pessoas – principalmente mulheres.

Nessa carta a mãe explicita sua preocupação com a suposta identificação do menino com o gênero feminino, desconsiderando que há muitas formas de vivermos os nossos gêneros. Vale lembrar, de acordo com Meyer (2001, p. 32), que:

Nós aprendemos a ser homens e mulheres desde o momento em que nascemos, até o dia em que morremos e essas aprendizagens se processam em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc [...] Gênero reforça a necessidade de se pensar que há muitas formas de sermos mulheres e homens, ao longo do tempo, ou no mesmo tempo histórico, nos diferentes grupos ou segmentos sociais.

Joan Scott, no seu conhecido artigo *Gênero: uma categoria útil de análise histórica* (1995), expõe que o termo *gênero* teria sido utilizado inicialmente por feministas anglo-

saxãs, no início da década de 1970, que “queriam enfatizar o caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo” (p. 72). O uso de tal expressão tinha como objetivo negar o determinismo biológico presente no termo *sexo*. Assim, segundo Scott (ibidem, p. 86), gênero seria “um elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas entre os sexos”. Meyer (2003) explica que, com esse conceito de gênero,

pretendia-se romper a equação na qual [se efetuava] a colagem de um determinado gênero a um sexo anatômico que lhe seria ‘naturalmente’ correspondente [...] [no entanto,] continua(va)-se operando com o pressuposto de que o social e a cultura agem *sobre uma base biológica universal* que os antecede (p.15).

No entanto, Nicholson (2000) contrapõe-se a essa noção de gênero (como o que é construído culturalmente) em oposição a sexo (como o que é dado biologicamente), entendendo que o corpo (o sexo) seria uma interpretação social, ou seja, ele também seria objeto de produção de conhecimento. Relembre-se que, tradicionalmente, o sexo tem sido considerado como aquilo que fica fora da história e da cultura, como aquilo que está no corpo, biologizando-se o mesmo.

Para Nicholson, a concepção de que o sexo seja “o provedor do lugar onde o gênero seria supostamente construído” (ibidem, p. 11) tem levado muitas feministas ao que ela chama de “fundacionalismo biológico”, que as levaria a reconhecer semelhanças entre as mulheres (uma “essência feminina”), universalizá-las, fixando-lhes uma identidade, que recebe apenas a nuance da raça/etnia e da classe social. Tal concepção não tem permitido pensar que há múltiplas formas de ser mulher e de ser homem, como “uma complexa rede de características”, conforme a autora define. O que Nicholson propõe é que o corpo também seja uma variável, que o sexo seja visto como uma construção cultural também e que nossas pesquisas sejam feitas em contextos específicos, não universalizáveis. Dessa forma, o corpo seria um construto sócio-cultural e lingüístico, produto e efeito de relações de poder (Meyer, 2003). A mesma autora afirma que

---

<sup>27</sup> V. 9, n. 104, julho de 2002, p. 83.

não se está, portanto, negando a materialidade do corpo ou dizendo que ela não importa, mas mudando o foco dessas análises: do ‘corpo em si’ para os processos e relações que possibilitam que sua biologia passe a funcionar como causa e explicação de diferenciações e posicionamentos sociais (ibidem, p. 19).

Através do corpo pode ser inscrita uma série de marcas que “falam” sobre o local em que esse corpo se constituiu - classe, raça, gênero, nacionalidade e a que cultura pertencemos. Tais marcas podem ser lidas através dos gestos, dos comportamentos, das roupas, dos cortes de cabelos, dos tipos de barba utilizados, da realização de diferentes tipos de depilação, dos tipos de linguagem utilizados, etc. Sobre a inscrição do gênero que é feita nos corpos, gostaria de destacar os brincos como definidores do gênero feminino nos bebês. Embora não tenha encontrado um número expressivo de matérias sobre brincos, estes se constituem como o mais visível demarcador das identidades de gênero na infância, pois muitas crianças só são percebidas como meninas ou meninos, na faixa etária dos 0 a 2 anos, pela presença/ausência deste objeto cultural carregado de significados. Tais marcadores culturais de gênero inscritos no corpo já produzem no sujeito infantil determinadas posturas. Um exemplo disso encontra-se na matéria intitulada “De brinco? Que linda!”<sup>28</sup> e no *lead* pode-se ler: “se você pretende mandar furar as orelhas de sua garotinha, espere, pelo menos até que ela complete 1 mês de idade”. Se os brincos na cultura ocidental demarcam precocemente no corpo a que gênero as crianças pertencem, já na adolescência esse marcador não pode ser lido isoladamente, pois muitos meninos/rapazes usam, atualmente, brincos.

Nessa perspectiva, Santos (1997) define o corpo como um livro, ou seja, uma superfície de inscrição, de “escritas provisórias”; assim, “o corpo traz em si as marcas [...] de uma cultura, as quais podem ser lidas e assim indicar onde esse corpo se constitui” (p. 86). No mesmo sentido, Felipe (1999, p. 169) afirma

há um enorme investimento da sociedade em geral para que os sujeitos sejam ou se comportem desta ou daquela forma, que gostem de determinadas coisas em função do seu sexo. Os tipos de jogos, brinquedos

---

<sup>28</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 56, dezembro de 2003, p. 74.

e brincadeiras que oportunizamos a meninos e meninas, a utilização dos espaços que permitimos a um e a outro, são alguns exemplos de como os indivíduos vão se constituindo.

A constituição das identidades de gênero na infância também é o foco de várias pesquisas. Dentre elas, destaco as realizadas por Moreno (1999), Cechin e Bernardes (1999), Silveira e Santos (2003) e Carvalho (2001). Na primeira, Moreno (1999) analisa as diversas formas de sexismo produzidas na escola e, dentre os momentos analisados dessa produção, está o recreio. Segundo a mesma, nesse momento

as meninas têm total liberdade para serem cozinheiras, cabeleireiras, fadas madrinhas, mães que limpam seus filhos, enfermeiras, etc, e os meninos são livres para ser índios, ladrões de gado, bandidos, policiais, ‘super-homens’, tigres ferozes ou qualquer outro elemento da fauna agressiva (p. 32).

Processo semelhante foi verificado na segunda pesquisa, a qual mostra que os meninos preferem jogos e brinquedos que envolvam a movimentação do corpo em espaços amplos, enquanto as meninas dedicam-se a brincadeiras mais calmas, que imitam o cotidiano doméstico, sendo que muitas dessas atitudes, como, por exemplo, organizar os materiais da sala, eram solicitadas pela professora apenas às meninas, o que nos levaria a questionar a naturalidade como tais comportamentos são concebidos e não o caráter produzido dos mesmos. Já na pesquisa realizada por Silveira e Santos (2003), na qual as autoras analisaram as representações de gênero em um conjunto de 107 textos narrativos infantis produzidos por ocasião da Avaliação Externa da Rede Pública do Estado Rio Grande do Sul, se observou como tais redações sublinham a permanência de estereótipos de gêneros, marcados tanto pela constância de atribuição de determinadas características a um dos gêneros quanto pela recorrência de determinados papéis desempenhados em situações narradas. Dessa forma, vêem-se os meninos apresentados como heróis, transgressores, valentes, protagonistas de situações de aventuras e de perigos, enquanto as meninas cozinham, estão próximas às professoras, tomam banho de sol, dançam, etc. Essas representações, embora apresentem rupturas em alguns textos, cristalizam imagens tradicionais de gênero. E, por fim, na pesquisa realizada por Carvalho (2001), a autora utilizou-se das falas de duas professoras de turmas de quarta série do ensino fundamental de

uma escola pública de São Paulo, para apontar como as professoras avaliavam meninos e meninas, ou seja, “em que medida suas opiniões sobre masculinidade e feminilidade interferiam nesses julgamentos e o que era mais valorizado no comportamento tanto de meninas quanto de meninos” (p. 2). Assim, a autora identificou que

quem efetivamente se encaixava no perfil ‘excelente aluno’ participativo, crítico e ao mesmo tempo cumpridor das tarefas, rápido na aprendizagem e organizado, era um pequeno número de meninas ‘questionadoras’ e, especialmente, um grupo significativo de meninos, quase todos vistos como brancos ou brancas pelas professoras [...] Assim, enquanto os meninos bons alunos eram descritos como ‘bem-humorado’, ‘uma liderança positiva’, ‘engraçados’, ‘curioso’, ‘danado fora da sala de aula’, muitas meninas eram apontadas como boas alunas, *apesar* de serem caladas, obedientes, não-questionadoras” (p. 6).

Já sobre as más alunas, estas eram vinculadas à submissão (não serem questionadoras) e à erotização, enquanto os maus alunos estavam vinculados à agressividade e a um certo desequilíbrio entre desempenho escolar e insubordinação às regras da instituição escolar.

A partir dessas e outras pesquisas têm-se percebido que as relações de gênero têm sido construídas a partir de binarismos: homem/mulher, forte/fraco, racional/intuitivo, público/privado, dentre outros. Para Derrida, os binarismos explicitam “um desequilíbrio necessário de poder entre eles” (apud Woodward, 2000, p. 50). Nesse sentido, as mulheres são o *outro* dessa relação, o oposto do primeiro elemento, que é tido como a norma, o padrão, segundo o qual todos devem se ajustar. O poder aqui se torna mais eficaz por se tornar invisível, processo produzido pela naturalização que se apóia em vários discursos (como, por exemplo, o biológico). Dessa forma, tomo o conceito de poder, conforme elaborado por Foucault, como algo que não se possui ou se detém, pois não há poder e sim relações de poder disseminadas por toda estrutura social. Para o autor (2003, p. 8), “o que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso”. Em outra passagem, Foucault (2002) enfatiza o caráter produtivo e positivo do poder através dos seus efeitos: “o poder produz; ele produz realidade; produz campos de objetos e rituais da verdade” (p. 161). Assim, o sujeito é o lugar de investimentos de poder e do saber (Fischer, 2002) e “aquilo que opera esse



cruzamento nos sujeitos é o discurso” (Veiga-Neto, 2003b, p. 157-158). A partir disso, o que as pesquisas nesse referencial teórico, como a aqui realizada, buscam apontar

são os modos pelos quais características femininas e masculinas são representadas como mais ou menos valorizadas, as formas pelas quais se re-conhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade, em uma dada cultura, em um determinado momento histórico (Meyer, 2003, p.14).

Por fim, a teoria feminista e a teoria *queer* questionam as oposições binárias, estimulando o cruzamento dessas fronteiras, ou até mesmo, o estar na fronteira. Isso significa, segundo Silva (2000a, p. 88), “não respeitar os sinais que demarcam artificialmente os limites entre territórios das diferentes identidades”.

A partir desses referenciais, esta Dissertação busca analisar as pedagogias culturais como constituidoras das identidades de gênero infantis, a partir de representações do que é ser mulher e homem, menina e menino, homossexual e heterossexual, uma vez que tais representações nas pedagogias culturais a seguir analisadas não dão “espaço” para o hibridismo, para identidades fragmentadas, múltiplas, pois “ou se é um ou outro”.

As revistas aqui analisadas buscam governar os corpos infantis através de relações poder/saber sobre os pais, sendo o poder compreendido como uma ação sobre outras ações possíveis. No mesmo sentido Rose (1998, p. 37) explica que o “governo depende, pois, de verdades que encarnam aquilo que deve ser governado, que o tornam calculável e praticável”. Assim, as revistas, ao descreverem os sujeitos infantis, sejam meninas ou meninos, desta ou daquela forma, os estão constituindo, produzindo, estabelecendo também formas de governar tais sujeitos. Na próxima seção, poderei analisar com maior cuidado quais os discursos que pretendem governar as condutas maternas/paternas em relação às crianças.

## 4. NO REINO DAS REVISTAS

*Trata-se de pensar a leitura como algo que nos forma (ou nos de-forma e nos trans-forma), como algo que nos constitui ou nos põe em questão naquilo que somos (Larrosa, 2002, p. 133).*

### O MERCADO EDITORIAL NO BRASIL

Busco nesse item realizar um recorte na história do mercado editorial no Brasil, com o intuito de apontar algumas questões relevantes para a compreensão das revistas aqui analisadas.

Inicialmente, gostaria de ressaltar a importância do meio revista dentro do contexto mais amplo da mídia, aqui podendo ser citada a televisão, o cinema, o rádio, o jornal, a Internet, dentre outros. A mídia impressa revista torna-se um interessante campo de pesquisa pela enorme quantidade e variedade de títulos e públicos a que se dirigem, sendo, além disso, amplamente disseminada na contemporaneidade.

Segundo Mira (2001), a segmentação do meio revista é intensificada, na década de 1980, no panorama brasileiro, em função do surgimento de várias editoras de pequeno porte – processo esse que ocorre em escala global. Essa segmentação sofrida pelo mercado editorial procura abarcar “minorias” com potencial de consumo, como negros, homossexuais, pessoas de terceira idade, crianças, etc. Dessa forma, “‘flexibilidade’, ‘agilidade’ e ‘criatividade’ serão os termos constantemente repetidos pelos editores nesse novo período, ao mesmo tempo, uma estratégia de mercado e um discurso que a justifica” (idem, p. 148). Destaco ainda, em relação à segmentação do mercado editorial, que, embora uma das revistas aqui analisadas – *Pais & Filhos* – tenha sido lançada em 1968, o *boom* das revistas de cuidado infantil<sup>29</sup> se dará a partir da década de 1990 com o lançamento de vários outros títulos (como exemplificado no primeiro capítulo dessa Dissertação).

Tal processo de segmentação, além de outros elementos, produz revistas com tiragens relativamente pequenas (20 a 60 mil exemplares) – como é o caso dos três títulos

analisados – fato que é comercialmente compensado pelo grande número de páginas de peças publicitárias para esse público especializado (em torno de 20%, ou até mais, do número total de páginas). A respeito dos anúncios direcionados a determinados públicos, Mira (idem, p. 191) afirma que “o anúncio publicitário já deixou há muito tempo de falar sobre as virtudes do produto. Ao invés disso, procura-se associá-lo, com rápidas imagens e poucas palavras, ao estilo de vida que seu consumidor potencial tem ou gostaria de ter”.

Dessa forma, as revistas, assim como a publicidade e a mídia em geral, possuem um leitor/consumidor presumido, processo esse denominado por Ellsworth (2001) como a atualização de modos de endereçamento. Segundo Fischer (2001, p. 84), considerar modos de endereçamento “é considerar que há um endereço para aquele produto, que ele existe e é feito para chegar a alguém, para seduzi-lo, chamá-lo a ver, gostar e reconhecer-se”. A partir disso, e com base em Ellsworth, poderíamos perguntar – para quem são feitas as revistas aqui analisadas? Como essas revistas querem que sua/seu leitora/leitor aja em relação às crianças? E, da mesma forma, como querem que meninas e meninos sejam?

Sobre o processo de endereçamento, pode-se afirmar que as revistas

tentam corresponder à demanda do público leitor, considerando seu modo de agir e pensar, ao mesmo tempo em que procuram discipliná-lo e enquadrá-lo nas relações de poder existentes, funcionando como um ponto de referência, oferecendo receitas de vida, impingindo regras de comportamento, dizendo o que deve e principalmente o que não deve ser feito (Bassanizi, 1996, p.16).

No entanto, tais revistas não podem ser vistas como veiculadoras de discursos hegemônicos apenas, pois, em alguns momentos, elas abrem espaço para novas propostas e questionamentos que, por sua vez, são efeitos de mudanças culturais e históricas.

É partindo dessas questões que poderemos identificar nos próximos dois itens quem são as/os leitoras/leitores desse tipo de publicação, como o discurso deste se estrutura e, no capítulo de análise, como os sujeitos infantis dos quais ele fala são generificados.

---

<sup>29</sup> Termo utilizado por Luke (1999).

## SOBRE AS REVISTAS ESCOLHIDAS

### CRESCER EM FAMÍLIA

O primeiro número de *Crescer em Família* foi editado em 29 de novembro de 1992. Trata-se de uma publicação da Editora Globo e sua tiragem média mensal é de 55 mil exemplares. Em janeiro de 2004, a revista encontrava-se no 11º ano de publicações ininterruptas e na 122ª edição.

O objetivo da revista, segundo Jocene Brito Pianheri<sup>30</sup>, diretora de *marketing* das revistas femininas da Editora Globo, é "abordar com profundidade os temas que interessam de perto a quem quer entender, desenvolver e aprimorar o crescimento das relações familiares (...) O desenvolvimento da família é a preocupação central de *Crescer*". Ainda segundo a mesma, a revista se representa como "moderna, informativa, com linguagem clara e acessível, respaldada por uma equipe de consultores médicos de alto nível".

A publicação é composta de seções permanentes, mas que sofrem uma espécie de rodízio ao longo das edições. São elas: *Editorial*, *Crescer Responde*, *Diário de Mãe*, *Dicas de Mãe*, *Pequeno Mundo*, *Álbum*, *Cartas*, *Filho de Peixe... Peixinho é*, *Endereços*, *Guia Crescer* (sobre desenvolvimento infantil – dos 0 aos 12 anos), *Saúde*, *Educação*, *Família*, *Comportamento*, *Entrevista*, *Idéias*, *Mundo Lazer*, *Beleza*, *Casal*, *Nutrição*, *Gente*, *Recado*, *Minishoping*, *Onde Encontrar*, *Os Pais da Turma da Mônica*, *Horóscopo* e *Moda*, além de artigos especiais e peças publicitárias. Cada uma das edições da revista possui entre 90 e 100 páginas.

Na seção *Dicas de Mãe*, também chamada de *Funcionou Comigo*, algumas mães opinam, contam suas experiências, ou apresentam soluções para determinados problemas apresentados pela revista na edição do mês anterior; já a seção *Pequeno Mundo* é composta de pequenos artigos variados sobre mulheres, gravidez, bebês, viagens, crianças, arte, etc. Em *Filho de Peixe... Peixinho é*, também chamada em algumas edições de *Cópia Fiel*, são colocadas as fotos do pai ou da mãe ao lado da foto da/do filha/filho, para que se possa

---

<sup>30</sup>Tal informação foi obtida por e-mail no dia 25 de setembro de 2002.

verificar as semelhanças físicas entre eles e elas; por fim, na seção *Recados* crianças são entrevistadas sobre determinada temática, como, por exemplo, a hora do banho<sup>31</sup>, a alimentação<sup>32</sup>, etc.

Dentre as vinte e oito edições localizadas e analisadas, onze capas traziam mãe e filhas/filhos brancos; treze eram de crianças, principalmente meninas brancas, sendo apenas uma negra; uma trazia pai e filho, no caso, o ator Marcos Frota; uma figurava a personagem Mônica da *Turma da Mônica*; uma era composta de avó, filha e neto brancos; e, por fim, a última trazia três bebês vestidos de anjo, sendo que um deles era uma menina negra.

As peças publicitárias presentes nas edições analisadas vendem produtos tanto para mães quanto para pais, mas, principalmente, para aquelas, como, por exemplo, publicidade das revistas *Marie Claire*, *Casa e Jardim*, *Época*, *Quem*, *Criativa*, *Quartos de Criança* e da própria Editora Globo<sup>33</sup> ou ainda, de maternidades (*Hospital Santa Catarina*, *Pro Matre e Maternidade São Camilo*), da Associação Brasileira de Agências de Publicidade, de bancos (*Banco do Brasil*, *Itaú*, *Bradesco* e *HSBC*), de película de vidros de automóveis (*Intercontrol*), de livro (*Boa forma em 90 dias*, da Ed. Globo), de eletrodomésticos (aspirador de pó da *Eletrolux*), de produtos de limpeza (*Lysol* e *Omo*), de roupas para gestantes e para mulheres “acima” do peso (*Cláudia Bianco*), de embalagens plásticas (*Plasútil*), de canais de televisão pagos (*Globosat*, *GNT*, *Telecine* e *Multishow*), de loja (*Americanas*), de livraria (*Paulinas*), do provedor para acesso à Internet (*Uol*), de esterilizador de ambientes (*Sterilizer*), da coleção de revistas *Mais Você* (da apresentadora Ana Maria Braga), de planos de saúde (*Golden Cross*), do Núcleo Educacional Pão da Vida, da campanha *Seja um pediatra voluntário* e de seguro de vida. Predominantemente, entretanto, os produtos destinam-se a bebês e a crianças pequenas: fraldas (*Pom Pom* e *Pampers*), papinhas (*Nestlé* e *Gerber*), cereais (*Nestlé* e *Mucilon*), alimentos lácteos (*Chambinho*), leites em pó (*Ninho Crescimento*), produtos de higiene (*Johnson's Baby*, *Proderm*, *Oral B*, *Huggies*, *Condor*, *Balmex* e *Nívea*), remédios (*Nenê Dent*, *Redoxon*,

---

<sup>31</sup> *Crescer*, v. 8, n. 91, junho de 2001.

<sup>32</sup> *Crescer*, v. 8, n. 86, janeiro de 2001.

<sup>33</sup> Nas três revistas analisadas são encontradas propagandas divulgando outras revistas do mesmo grupo editorial, com vistas a atrair suas/seus leitoras/leitores para outras publicações.

*Knoll, Baxter, Dórico, Protovit, Dramanime, Merthiolate e Camomila C*), perfumaria (*Boticário e Natura*), brinquedos pedagógicos<sup>34</sup> da *Fisher Price* (segmento pertencente a *Mattel*), carrinhos de passeio (*Galzerano e Burigoto*), roupas (*Tigor, Lilica Ripilica, Marisol e Tip Top*), revistas infantis (*Turma da Mônica e Sítio do Pica-Pau Amarelo*), bicos e mamadeiras (*Lillo*), calçados (*Pé Com Pé, Marisol, Bibi, Kidy, Vicalle, Klin e Pampili*), achocolatados (*Todynho*), programas de televisão (*Tots TV*), móveis (*Kinder*), roupas de cama e toalhas (*Karsten*), *Manual de Brincadeiras da Turma da Mônica*, livro infantil (*Eu e meu guarda-chuva*), fita de vídeo e DVD (*Pooh*) e escolas de educação infantil. Também concursos infantis, inclusive alguns feitos pela própria *Crescer* (como, por exemplo, para os bebês serem capa da revista) são anunciados, assim como a palestra proferida pela editora da revista – Rosely Sayão - intitulada “A responsabilidade da escola e da família na educação”, demonstrando a ênfase pedagógica dada pela revista.

## PAIS & FILHOS

A primeira edição da revista *Pais & Filhos* é do ano de 1968, sendo, na época, uma publicação da Editora Bloch (atualmente é publicada pela Editora Manchete). A mais tradicional revista do segmento traz como lema (conforme edição de agosto de 2001) “há trinta e três anos a revista da família brasileira”. A revista sofreu várias transformações ao longo dos mais de trinta anos de existência, sendo que, em alguns períodos, não foi editada<sup>35</sup>. Em janeiro de 2004, encontrava-se no 35º ano de publicação e na 406ª edição.

Mira (2001) define a revista *Pais & Filhos* como inovadora, por ter sido a primeira a discutir questões que, no final da década de 1960 e durante a década de 1970, ainda constituíam tabus. Segundo ela, a revista “começa a discutir com o casal a educação dos filhos que antes só dizia respeito à mulher e cujos padrões rígidos ou tradicionais passam a ser revistos” (p. 59). Tal inovação durante a ditadura rendeu-lhes algumas matérias censuradas assim como ocorreu a outras publicações da época.

---

<sup>34</sup> Este termo é enfatizado pela empresa, embora nesse trabalho todos os brinquedos sejam tidos como pedagógicos, uma vez que constituem pedagogias culturais (questão que foi tratada no terceiro capítulo).

<sup>35</sup> Não apresento aqui maiores detalhes sobre sua trajetória, pois essa foi a única revista que não me enviou informações (nem via e-mail, nem por correspondência) equivalentes às relatadas pelos outros dois títulos.

Depois de períodos de irregularidade de publicação, a revista *Pais & Filhos* em junho de 2003 voltou às bancas (v. 35, n. 400), tendo passado por uma reformulação gráfica e uma alteração no quadro de profissionais que a produziam. Atualmente, está sob a responsabilidade da Diretora de Redação Mônica Figueiredo, conhecida por ter sido a editora da revista *Capricho* (voltada mais para o público feminino adolescente).

A revista é composta por seções como *Editorial*, *Nossos Consultores*, *Pais & Filhos Responde*, *Acontece*, *Pergunte ao Dr. De Lamare*, *Astrologia*, *Novidades*, *Olha eu aqui*, dentre outros artigos sobre linguagem, gravidez, saúde de bebês, alimentação, casamento, lazer, além dos destaques de cada edição.

Das nove edições analisadas, em duas o destaque do mês (e também capa) são as entrevistas com a atriz Patrícia França e o ator Luigi Baricelli. Nas outras cinco capas os destaques são bebês ou crianças brancas com olhos azuis, em sua maioria, e, as duas últimas trazem mãe e filho. Em uma das edições, em destaque menor, está a modelo e atriz Luiza Brunet, com o seu filho mais moço. É possível inferir, a partir disso, o quanto a presença de personalidades da mídia como chamadas de capa pode constituir-se como uma estratégia de *marketing* a fim de atrair um número maior de leitoras.

As peças publicitárias, assim como as da *Crescer*, giram em torno dos mesmos produtos; destaque, portanto, apenas os não citados anteriormente: a publicidade da revista *Elle*, *Desfile e Manchete*, de uma nova edição do livro *A vida do bebê* do Dr. De Lamare, do banco *Bradesco*, do programa de televisão *Dia a Dia* do canal aberto *Band*, da assistência médica *Clideme*, do programa do SESC de atividades físicas para gestantes, da churrascaria *Vento Haragano*, das campanhas sociais *Ação Criança* e *Violência é Covardia*, do restaurante *South Place Grill*, do condicionador *Neutrogena*, dos móveis *Oggi*, do aerosol *SBP*, da empresa de transporte aéreo *TAM*, do remédio *Biofibra*, da lingerie para gestantes *My Lady*, do desinfetante *Poett*, da cola *Super Bonder*, do site *lokau.com*, do carro da Citroën *Berlingo*, além de SPAS, móveis, assistência odontológica, ultra-sonografias em 3D, cursos para gestante, papéis de parede. Para uso das crianças há propaganda da pomada *Minancora*, do canal de televisão pago *Discovery Kids*, de roupas para bebês prematuros *Look Baby*, do leite *Parmalat Crescimento*, das fraldas *Drypers*,

*Looney Tunes*, *Turminha Feliz* e *Chicolast*, do circo do *Beto Carreiro*, do parque de diversões *Play City*, da escola de música *Artlivre* e exposição de artigos para bebês e gestantes. Ao contrário da revista anterior, *Pais & Filhos* enfoca mais produtos para mães e pais em suas peças publicitárias do que para crianças. Cada edição possui em torno de 100 páginas.

## MEU NENÊ E FAMÍLIA

Segundo o site da revista, seu objetivo principal é "trazer dicas, cuidados e serviços para gestantes e mães de crianças de 0 a 12 anos. Ela oferece todo o apoio necessário para a mãe e a gestante estar bem física e emocionalmente, dando dicas de como cuidar do filho e dela mesma", e apresenta como lema "a revista da família". Segundo Solange Oda<sup>36</sup>, gerente de *marketing* da revista, o público-alvo da revista são mulheres entre 20 a 29 anos (33%), de 15 a 19 anos (20%) e de 30 a 39 anos (19%).

É uma publicação da Editora Símbolo e sua tiragem média mensal é de 47 mil exemplares. Em janeiro de 2004, encontrava-se no 7º ano de publicações ininterruptas e na 69ª edição, sendo que sua primeira edição data de 12 de maio de 1998.

A revista é composta de seções permanentes como *De Mãe para Mãe* (editorial), *Sua Opinião* (na edição de outubro de 2002, a revista convocou as mães a participarem da seção, propondo o tema "Você sofreu com a depressão pós-parto?"), *Nutrição*, *9 Meses*, *Saúde*, *Recém-Nascido*, *Família a Bordo*, *Almanaque* (sobre televisão, livros, etc), *Papo de Pai*, *Tira-Dúvida*, *Guia Construindo o Futuro* (sobre o desenvolvimento infantil – dos 0 aos 12 anos), *Diga X* (composto de fotos de crianças), *Endereços*, além de artigos sobre comportamento, atualidades, moda, presentes, brinquedos, decoração e peças publicitárias. Cada edição possui em torno de 85 páginas.

Das dezesseis edições analisadas, sete delas trazem na capa meninas brancas; duas, meninos brancos; nas outras sete encontramos mães famosas (em sua maioria atrizes) com suas/seus filhas/filhos, como Glória Pires, Maria Mariana, Cláudia Raia, Flávia Alessandra,

---

<sup>36</sup>Tal informação foi obtida por e-mail em 05 de novembro de 2002.



Cássia Kiss e Patrícia França, sendo a revista que mais investe nas representações de maternidade famosa, buscando, talvez, a já referida estratégia de atrair mais leitoras.

As peças publicitárias são praticamente as mesmas das outras revistas, acrescentando apenas: a maternidade *Santa Joana*, as revistas *Uma*, *Chiques e Famosos*, *Corpo*, *Mais Feliz* e o *Guia Bebê*, a coleção de literatura da *Nova Cultural*, os *Classificados da Folha de São Paulo*, as jóias da *Goldgraph*, as lingerie para gestantes da *Liz*, a *Associação Viva e Deixe Viver* (composta por contadores de histórias em hospitais), o complexo multivitamínico da *Supradyn*, além de feiras de móveis e decoração. Para as crianças: a pomada *Hipoglós* e *Babyglós*, a loja *Babylandia*, os produtos *Johnson & Johnson* e *Davene*, as mamadeiras *Kuka Baby*, o produto de higiene *Babyclean*, o carrinho *Lenox*, o remédio *Andolba e Massê*, os achocolatados da *Turma da Mônica*, os sucos da *Sufresh*, os artigos infantis *Joe Joe*, as fitas de vídeo *Superbebê*, além de inaladores, tiras para medição de glicose, concursos para capa de revista e encarte sobre a importância da vacinação contra a catapora. Gostaria de ressaltar que os produtos cuja publicidade é veiculada pelos três títulos analisados, em sua maioria, pertencem ao campo da saúde, higiene e beleza, sejam para mães, pais ou crianças. Nas peças publicitárias comuns às três publicações, são anunciados também alguns manuais, como o “Manual da Gestante”, o “Método Integrado de Massagem” e o “Primeiro ano do bebê – cartão de visitas ao pediatra”. Os dois primeiros podem ser adquiridos através da compra de produtos da indústria farmacêutica, de higiene e perfumaria, sendo que apenas este último era um encarte oferecido pela marca *Hipoglós* e que vinha juntamente com a revista. Gostaria de ressaltar o quanto, através de tais materiais, que visam especialmente às consumidoras grávidas, a maternidade e a infância são alvo de intensas lutas pelo consumo de seus produtos e pelo governo<sup>37</sup> de suas condutas, entendido governo como a intenção de dirigir as condutas do corpo, dos gestos, dos comportamentos, das vontades de indivíduos ou de pequenos grupos humanos (Veiga-Neto, 2003b). Ou como define Foucault (1995, p. 244) “governar [...] é estruturar o eventual campo de ação dos outros”.

---

<sup>37</sup> Sobre o uso dos termos governo e governmentação ver Veiga-Neto (2002).

## AS HISTÓRIAS QUE AS REVISTAS NOS CONTAM<sup>38</sup>

Nessa seção da Dissertação busco apresentar um quadro mais geral das revistas, expondo algumas questões envolvidas em sua análise, tais como a presença do discurso psicológico e médico e as referências à maternidade e à paternidade.

### O DISCURSO PSICOLÓGICO E MÉDICO

Nas revistas analisadas coexiste uma multiplicidade de discursos que estão em constante luta por legitimação, buscando interpelar novos sujeitos. Da variedade desses discursos especializados, os provenientes das áreas da psicologia e da medicina são os mais recorrentes.

A voz do especialista é marcante no decorrer de todas as revistas, já que quase todos os artigos são ou assinados por especialistas ou estes aparecem como consultores no decorrer da matéria. Um exemplo disso encontra-se na seção intitulada “Palavra de especialista” presente em algumas edições da revista *Meu Nenê e Família*. Além disso, as três revistas possuem ou uma listagem ou um quadro (com fotos) dos especialistas consultados em cada número. Nessa questão, destaco a revista *Crescer*<sup>39</sup>, que afirma estar “aberta a diferentes tendências nas mais variadas áreas da ciência e do comportamento humano. As orientações dos consultores e o ponto de vista dos especialistas não traduzem necessariamente a opinião da revista” (p. 5). Tal afirmação busca demonstrar a diversidade dos discursos que permeiam a mesma, não só de especialistas, mas também da própria, uma vez que a revista se apresenta não só como veiculadora, mas também como detentora de um discurso próprio. Nesse sentido, vale a pena trazer a observação de Fischer (2001, p. 50) de que

todas as ‘dicas’ médicas, psicológicas [...] comunicadas através de inúmeros especialistas de todos os campos do conhecimento [...], ao se tornarem presentes no grande espaço da mídia, não só ampliam seu poder

---

<sup>38</sup> O título dessa seção foi inspirado no livro “Professoras que as histórias nos contam” (Silveira, 2002b).

<sup>39</sup> V. 8, n. 91, junho de 2001.

de alcance público como conferem à própria mídia, ao próprio meio, um poder de verdade, de ciência, de seriedade.

A centralidade da figura do especialista nesse tipo de publicação pode ser inferida nas prescrições feitas a pais e mães na matéria “O recém-nascido vai para casa”<sup>40</sup>. Nessa última, afirma-se que “o ideal é seguir apenas as orientações do médico consultando-o quando houver dúvidas”, além de “uma boa literatura, com livros e revistas” (p. 29). Como contraponto a essa visão, é interessante trazer a carta de uma leitora da revista *Crescer*<sup>41</sup>, na qual esta se posiciona contra a forma como a figura do especialista, no caso a área médica, é descrito como o único a orientar “sabiamente” os pais; conforme suas palavras: “a medicina não é uma ciência exata, pois uma opinião médica é precisamente isso: uma opinião. Não uma verdade, já que nenhum ser humano a possui”. A carta dessa leitora, que não se apresenta como mãe, mostra o quanto os discursos que circulam nas revistas são múltiplos, mesmo que o espaço para esses seja breve, e o quanto a apresentação de mais um ponto de vista pode contribuir para a imagem da revista como democrática e aberta a posições contrárias e variadas.

Burman (1999, p. 80) observa que o discurso psicológico, como literatura popular<sup>42</sup> e acadêmica, tem tido como um dos seus efeitos

participar na compreensão popular cotidiana dos papéis parentais, das relações familiares e inclusive das identidades pessoais das mães, dos pais, das filhas e de todas aquelas pessoas que estão implicadas em seu ensino ou seu cuidado na cultura ocidental contemporânea.

Segundo Bujes (2000), com a proliferação dos discursos psi<sup>43</sup>, as mães de classe média têm sido as maiores consumidoras de teorias dessa área de estudos, assim como de jogos ditos pedagógicos. Tais mães são responsabilizadas pelo sucesso ou atraso no

---

<sup>40</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 399, julho de 2002.

<sup>41</sup> V. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 85.

<sup>42</sup> A popularização do discurso psicológico pode ser observada, segundo Burman (1999), a partir da segunda metade do século XX, principalmente através de jornais, livros e revistas à venda em supermercados, bancas de revista, dentre outros.

desenvolvimento de suas/seus filhas/filhos, assim como de possíveis problemas de conduta, dos/das mesmos/mesmas devendo, portanto, estar atentas a tudo que estes dizem e fazem. Um exemplo disso encontramos na matéria “Sessão pipoca ajuda baixinho”<sup>44</sup>, na qual a revista recomenda aos pais que apresentem determinados filmes às/aos suas/seus filhas/filhos para que essas/esses resolvam certos problemas que estejam enfrentando, sendo tais filmes definidos como “uma verdadeira terapia para a garotada” (p. 62), já que poderiam ajudar a criança em questões como brigas entre irmãos, ciúmes entre estes, integração em grupos, dentre outros<sup>45</sup>. A partir da definição terapêutica dos mesmos, são apresentados os resumos dos filmes acompanhados da “dica para a mãe” e da definição do problema para qual o desenho de animação se destina. Nessas dicas é enfatizado o uso didático que a mãe poderia fazer desses desenhos de animação infantil, como, por exemplo, o filme *Mulan*, sobre o qual a revista afirma que é indicado para “pequenos que lidam mal com as próprias limitações” e, na dica para a mãe, pode-se ler: “é legal, no desenho, o conteúdo feminista. *Mulan* é um caso exemplar de rebeldia contra a tradicional e machista sociedade chinesa. Faz o oposto do ‘desejado’ e se sai bem” (p. 64). Por fim, destaco que a abordagem dada ao filme, assim como os outros também indicados, é reduzida a algumas temáticas, considerando-se que, em se tratando de produções da *Disney*, eles possibilitariam a análise de questões de raça/etnia, gênero, nacionalidade, etc, já apontadas por outras análises (Giroux, 1995b, 1995c, 2001; Steinberg, 2001; Rael, 2002 e Kindel, 2003). Além disso, no que se refere a *Mulan*, a revista destaca o quanto a cultura chinesa é vista como machista, colocando, estrategicamente, o machismo em um espaço e tempo longínquos.

Outro material que se endereça às mães são as peças publicitárias da *Fisher Price*, no qual se afirma que “as mães do mundo inteiro já conhecem a *Fisher Price* e os seus brinquedos pedagógicos, feitos por especialistas para ajudar no desenvolvimento das crianças”. Assim, tais brinquedos intitulados pedagógicos recorrem ao discurso da

---

<sup>43</sup> A área psi é composta pelos seguintes especialistas: psicanalistas, psicólogos, psiquiatras, psicoterapeutas e psicopedagogos.

<sup>44</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000.

<sup>45</sup> A teoria de que as crianças trabalham seus anseios e medos através das histórias infantis foi popularizada, principalmente, pelo estudo “A psicanálise dos contos de fada”, de Bruno Bettelheim (1978).

psicologia do desenvolvimento para atraí-las. Segundo o texto escrito das peças publicitárias, “nossos consultores estudam, estudam, estudam e seu filho é quem aprende”, ou ainda “brinquedos educativos *Fisher Price*. Desenvolvem o potencial do seu filho”<sup>46</sup>. Em outra edição, lê-se: “os brinquedos *Fisher Price* são criados por especialistas que conhecem como ninguém as várias fases da criança”; sobre o brinquedo apresentado na imagem há a seguinte explicação: “o piano de pé oferece estímulos para os movimentos dos pés e das mãos. Com as luzes e os sons associados ao movimento, a criança também desenvolve outras habilidades importantes. Para os bebês que já caminham o brinquedo pode ser retirado do berço e se transformar num verdadeiro piano”<sup>47</sup>. Segundo Luke (1999, p. 166), em sua pesquisa sobre a constituição da infância, da maternidade e da paternidade nas revistas do segmento editorial com a temática da infância, é preciso atentar para

os anúncios dos brinquedos da *Fisher Price*, que assinalam responsabilmente seus artigos com etiquetas relativas à idade adequada para cada criança [...] e [apresentam] orientações sobre as destrezas psicomotoras que, presumidamente, desenvolve o brinquedo de que se trata. [Tal brinquedo] corresponde a um consumidor informado, por regra geral a mãe.

Em pesquisa realizada por Jane Felipe de Souza (2000, p. 80) a autora afirma que

as mães foram colocadas como principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas, devendo exibir junto a elas uma pauta interativa que promovesse tal comportamento. Desta forma, o escrutínio e a regulação das mães se converteu em uma questão fundamental para a manutenção de uma sociedade democrática.

Assim, através de manuais, dicas e receitas sobre o desenvolvimento “normal” infantil, as mães tornam-se pedagogas de suas/seus filhas/filhos<sup>48</sup>, sendo, portanto,

---

<sup>46</sup> *Crescer*, v. 8, n. 91, julho de 2001.

<sup>47</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001.

<sup>48</sup> Sobre isso, cito as cartas de mães à revista *Crescer* (v. 9, n. 107, outubro de 2002, p. 78 e v. 9, n. 97, dezembro de 2001, p. 9): “sempre gostei da revista, mesmo antes de me tornar mãe. O Guia é a primeira seção que vejo, para saber se o comportamento de meu filho coincide com sua idade, 1 ano” e “meu filho tem 2 meses e está com 7 quilos e 60 cm de altura. Gostaria de saber se está dentro do normal”, respectivamente.

submetidas ao saberes dos especialistas, como no artigo “Bebês especiais – novas formas de tratamento”<sup>49</sup>, em que são expostas novas técnicas para “tratar” os chamados atrasos nas etapas do desenvolvimento infantil<sup>50</sup> e o amadurecimento “anormal” verificado em algumas crianças. A ênfase dada às etapas do desenvolvimento infantil<sup>51</sup> pode também ser verificada em inúmeros artigos, como “A idade certa para aprender o segundo idioma”<sup>52</sup> e para aprender matemática e música<sup>53</sup>. As mães como pedagogas podem ser visualizadas na matéria “Ensine seu filho a pensar”<sup>54</sup>; embora na maior parte do texto escrito seja usado o termo genérico “pais”, em algumas passagens é à mãe que é endereçada a sugestão das ações de estimulação, que também são divididas por faixas etárias. Segundo Luke (1999, p. 175), “as seções especializadas das revistas [de cuidado infantil] não só estabelecem as fases do desenvolvimento infantil, como também, as previsões normativas de orientação psicológica e a responsabilidade social da mãe em relação a essas etapas”. Nos casos descritos acima, a psicologia do desenvolvimento assume o papel central e seus especialistas têm sido, freqüentemente, citados em artigos das publicações analisadas. Assim, idéias como a de “desenvolvimento contínuo” são freqüentes. Um exemplo disso, está na matéria “Gente, estou crescendo”<sup>55</sup>, na qual é descrito o desenvolvimento “normal” infantil desde as primeiras horas até o primeiro ano de vida. Além disso, na seção de cartas das três revistas, foram observadas perguntas relativas: às dietas corretas a que devem ser submetidas as crianças, a determinados comportamentos serem normais ou não para determinada faixa etária, ao que fazer frente a determinadas perguntas e ações, etc. Tais

---

<sup>49</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 396, abril de 2002.

<sup>50</sup> A respeito da produção de outras infâncias, é necessário destacar a revista *Crescer* que, desde o final de 2001, inclui no seu *Guia* (seção sobre desenvolvimento infantil, do nascimento a adolescência) uma subseção “Criança especial” sobre as crianças com necessidades especiais, a partir de pedidos/cartas de mães especiais, assim denominadas/chamadas (*Crescer*, v. 9, n. 107, dezembro de 2001, p. 56).

<sup>51</sup> Sobre a importância dada às etapas do desenvolvimento infantil, merece destaque a peça publicitária da *Oral B (Meu Nenê)*, v. 5, n. 56, dezembro de 2002) que afirma “toda a criança passa por etapas... ainda bem que nossas novas escovas também!”. Assim, para cada etapa do desenvolvimento há uma respectiva escova de dentes, sendo a de 4 a 24 meses representada pela imagem de um bebê com uma escova com desenhos de ovelhas; de 2 a 4 anos traz um menino com uma escova do *Mickey*; de 5 a 7 anos, uma menina com uma escova da *Cinderela*; e, a partir dos 8 anos, um menino tocando uma guitarra, tendo ao lado uma escova sem desenhos (pois já não seria mais criança?).

<sup>52</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 396, abril de 2002.

<sup>53</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001.

<sup>54</sup> *Crescer*, v. 7, n. 82, setembro de 2000.

<sup>55</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001.

“descrições” do que supostamente uma criança é (ou deve ser) capaz de fazer (que não passam de invenções e que acabam por produzir o próprio sujeito descrito), feitas pela psicologia do desenvolvimento e pela pedagogia, são tomadas como normas, sendo que os comportamentos que se afastam deste modelo são patologizados. Em relação a isso, Dahlberg, Moss e Pence (2003, p. 53) afirma que

a psicologia do desenvolvimento pode ser vista como um discurso que, além de contribuir para a construção de nossas imagens das crianças e para o nosso entendimento das suas necessidades, contribui para a construção e para a constituição de toda a paisagem da infância.

Buscando questionar a suposta universalidade da psicologia, Woollett e Phoenix (1999, p. 87) afirmam que

tradicionalmente, a psicologia evolutiva tem procurado compreender como se desenvolvem as crianças e qual é o melhor meio de favorecer esse desenvolvimento. De forma geral, não se têm questionado os valores e as premissas que fundamentam a aceitabilidade dos ‘dados’ do desenvolvimento infantil nem o contexto cultural e histórico no qual se realizaram as investigações.

A Psicologia como a ciência desveladora dos problemas psíquicos humanos pode ser visualizada em uma nota que ressalta a importância da psicologia para bebês, pois através dela “sinais observados nos primeiros dias de vida denunciam problemas psíquicos que podem aparecer na fase adulta”<sup>56</sup>. Tais “descobertas” feitas pela psicologia através da observação de um bebê nos primeiros dias de vida desconsideram as relações culturais e sociais nas quais este sujeito esta/estará imerso, assim como acabam por produzir nele os efeitos que haviam sido “previstos”.

Para atrair a/o sua/seu leitora/leitor, as revistas utilizam-se de dois recursos predominantes: narrativas particulares para introduzir uma questão e, a seguir, a utilização do discurso psicológico informando como mães e pais devem proceder em certas situações.

---

<sup>56</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 14.

Um exemplo disso encontra-se no artigo “Muito prazer amiguinho”<sup>57</sup>, cujo texto inicia com uma narrativa sobre o dia em que um pai deixa a casa onde vive com o filho e a esposa, sendo que, algum tempo depois, a mãe aparece com um novo namorado. Com o fim da breve narrativa, inicia-se a exposição mais geral da revista, apoiada na psicologia, para aconselhar/sugerir como deve ser a introdução, no cotidiano da criança, do/da namorado/namorada da/o mãe/pai, além, é claro, de dicas sobre como fazê-lo sem traumas às crianças. A *Pais & Filhos*<sup>58</sup> também remete a esse assunto através da mesma estratégia: intercalar narrativas particulares e discursos de especialistas na reportagem “O namorado da mamãe, a namorada do papai...”. A respeito das estratégias e recursos de linguagem empregados, Bujes (2002a, p. 159) afirma que

a linguagem, [assim] como as narrativas sobre o sujeito que a cultura torna disponíveis, faz com que cada um de nós se veja como uma determinada identidade, como uma biografia particular e é esta mesma linguagem que nos permite atribuir um significado às nossas experiências pessoais mais íntimas.

Outra característica do discurso dessas revistas é a linguagem simples, objetiva e de cunho íntimo (como no subtítulo da entrevista de Patrícia França à revista *Pais & Filhos*<sup>59</sup> “Fernanda estrela de Patrícia: de mãe para mãe”, ou ainda, o título do editorial da revista *Meu Nenê* “De mãe para mãe”). Na pesquisa realizada por Buitoni (1981), em que a autora analisou as representações da mulher na imprensa feminina brasileira, de 1880 à década de 1970, as formas mais utilizadas de interpelação identificadas pela autora foram “vós”, “tu” e “você”, o que a autora explica, afirmando que

o texto na imprensa feminina sempre vai procurar se dirigir à leitora, como se estivesse conversando com ela, servindo-se de uma intimidade de amiga. Esse jeito coloquial, que elimina a distância, que faz as idéias parecerem simples, cotidianas, frutos do bom-senso, ajuda a passar conceitos, cristalizar opiniões, tudo de um modo tão natural que praticamente não há defesa (p. 125).

---

<sup>57</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000.

<sup>58</sup> V. 33, n. 387, julho de 2001.

<sup>59</sup> V. 33, n. 387, julho de 2001, p. 20-23.



Esse tipo de linguagem é característica comum na maioria das revistas femininas e é identificado por Costa e Silveira (1997) como típico da didaticidade discursiva, o que também pode ser potencializado pelo reduzido número de páginas dos artigos, pois, por mais complexo que seja o tema, sua abordagem não ultrapassa seis páginas. Costa (2000c) expõe a mesma questão em relação à revista *Nova Escola*, cujo público leitor é predominantemente feminino, sendo que a relação gênero feminino e “déficit” de raciocínio torna-se evidente através das analogias feitas para explicar questões que necessitem de pensamento abstrato. Walkerdine (1995), da mesma forma, demonstra através de sua pesquisa o quanto é imputada às meninas (ou mulheres) a carência de racionalidade e o quanto essas são descritas como esforçadas e não como inteligentes, ao contrário dos meninos (homens), que seriam “naturalmente” mais inteligentes e racionais.

Segunda Mira, a revista é a mídia mais feminina<sup>60</sup> que atualmente se encontra no mercado e, referindo-se à publicação *Claudia* (Editora Abril), a autora afirma que a relação revista feminina e mulheres tem se constituído como “marcada pela confiança e pela intimidade” (p. 43).

Sobre o caráter produtivo deste tipo de discurso na constituição das subjetividades, Rose (1998), em seu artigo “Governando a alma: a formação do eu privado”, afirma que

as novas linguagens empregadas na construção, compreensão e avaliação de nós mesmos e dos outros têm transformado as formas pelas quais interagimos com nossos chefes, empregadores, colegas de trabalho, maridos, esposas, amantes, mães, pais, filhos/as e amigos/as (...) Nós nos tornamos seres intensamente subjetivos (p. 33).

A esse conjunto de práticas, procedimentos, análises que exercem uma determinada forma de poder sobre a população, Foucault denominou de governamentalidade. Este termo pode ser brevemente compreendido como o poder que se exerce sobre os sujeitos, ou seja,

---

<sup>60</sup> Segundo pesquisa realizada por Joke Femes (apud Mira, 2001), sobre a preferência feminina pelas revistas (pesquisa essa realizada com 80 leitoras holandesas), para a maioria dessas mulheres as revistas podem ser facilmente postas de lado quando outros afazeres exigem atenção (filhos, marido, trabalho doméstico e profissional) e podem ser facilmente retomadas entre uma tarefa e outra. Além disso, representam a possibilidade de relaxar e são consideradas úteis pelas dicas e conhecimento prático que veiculam.

discutir este conceito central em Foucault implica fazer uma análise das mentalidades, da razão e das práticas políticas que moldam nosso presente; implica apontar como os dispositivos de subjetivação foram inventados e mostrar o impacto que têm as práticas de governo sobre os sujeitos” (Bujes, 2002a, p. 82).

E é a partir da Modernidade que as ciências psi passam a exercer a função de conhecer o sujeito para melhor governá-lo. Dessa forma, os “engenheiros da alma” (aqui descritos como psicólogos/os, psiquiatras, psicanalistas e médicas/os em geral) agem de forma indireta sobre as nossas escolhas através de suas verdades legitimadas pela ciência e socialmente valorizadas. A esse respeito, Silva (1995, p.191) nos explica que

as modernas formas de governo da conduta humana dependem, assim, de formas de saber que definem e determinam quais condutas podem e devem ser governadas, que circunscrevem aquilo que pode ser pensado sobre essas condutas e que prescrevem os melhores meios para torná-las governável.

Nesse sentido, o governo das almas das crianças, das mães e dos pais é discursivamente produzido pelas revistas, pelos discursos psi e pedagógicos, dentre outros.

## PATERNIDADE, O OUTRO DA MATERNIDADE

Como afirma Joe Kincheloe (2001), no seu artigo sobre a série de filmes *Esqueceram de mim*, as mães da cultura ocidental são vistas como as grandes responsáveis por suas/seus filhas/filhos, enquanto os pais são figuras apagadas, descompromissadas com a educação dos mesmos. O não questionamento (naturalização) das funções maternas e a não discussão do caráter construído das tarefas “só para mulheres”, demonstra aquilo que Peters e Rothenbuhler<sup>61</sup> (1997) chamaram de tradições inventadas, fabricadas, em relação às quais esquecemos que não são naturais, nem inevitáveis.

As revistas analisadas, embora tenham como títulos *Pais & Filhos*, *Crescer em Família* e *Meu Nenê e Família*, são dirigidas primordialmente às **mães** (palavra ausente

---

<sup>61</sup> Segundo esses autores, todas as tradições são inventadas.

dos títulos), na maioria dos artigos e seções, sendo poucas vezes direcionadas a pais ou a ambos.

Nesse mesmo sentido, há um grande investimento das revistas na preparação das mulheres para a maternidade<sup>62</sup> e na produção de um determinado tipo de maternidade. Assim, frases como “diante do espelho, o primeiro gesto de toda futura mamãe é acariciar a barriga”<sup>63</sup>; “o amor de mãe faz parte desde o óvulo e dura a vida inteira”<sup>64</sup>; “a maternidade é um sentimento inerente à mulher”<sup>65</sup>; “o sonho de toda mãe: cheirinho de bebê pela casa todos os dias”<sup>66</sup>; “dar à luz, amamentar e ter uma relação prazerosa com o bebê é tão natural e antigo quanto a humanidade”<sup>67</sup>, são recorrentes e acabam por naturalizar a maternidade como inerente a toda mulher e como um desejo de todas.

Esse investimento também se volta para as representações de maternidade como uma bênção, aquilo que faltava para completar a felicidade do casal ou da mulher, como na matéria “Finalmente mães”<sup>68</sup>. Faça-se um destaque para as reportagens sobre mães famosas (como, por exemplo, Claudia Raia, Patrícia França, Silvia Poppovic, Luiza Brunet, Cássia Kiss, Hortência, Letícia Sabatella, Isabel Filardis) que são mostradas como excelentes mães e artistas, enquanto há poucas reportagens com pais famosos (essas, normalmente, ocorrem no mês de agosto, em decorrência do Dia dos Pais), como o ator Marcos Frota<sup>69</sup>, o vocalista da banda Skank - Samuel Rosa<sup>70</sup> - e outros pais famosos que aparecem através de depoimentos e não como matérias exclusivas, como “O dia-a-dia dos pais famosos”<sup>71</sup>. Exemplos de matérias que só foram veiculadas no mês de agosto: *Diário de Pai*, versão

---

<sup>62</sup> Gostaria de ressaltar que não há “a” maternidade, assim como não há “a” paternidade, pois múltiplas são as formas de assumi-las na contemporaneidade; portanto, o que será discutido nessa seção são as representações dessas identidades na revistas aqui analisadas.

<sup>63</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 394, fevereiro de 2002, p. 69.

<sup>64</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 396, abril de 2002, p. 34.

<sup>65</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 396, abril de 2002, p. 36.

<sup>66</sup> Peça publicitária do limpador *Poett*. In: *Crescer*, v. 8, n. 92, julho de 2001.

<sup>67</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 390, outubro de 2001, p. 11.

<sup>68</sup> *Crescer*, v. 8, n. 90, maio de 2001.

<sup>69</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001, p. 86-87.

<sup>70</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 399, julho de 2002, p. 50-54.

<sup>71</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 28, agosto de 2000, p. 64-67. Nessa matéria, o filho para o homem é definido como “o famoso ‘ponto fraco’ que faz um homem se tornar forte na hora de defendê-lo e ficar frágil no momento de descrevê-lo” (p. 64). A maioria dos pais famosos entrevistados descreve a paternidade como uma experiência muito boa, embora ressaltem que a maturidade para experienciá-la seja essencial.

masculina do *Diário de Mãe*, que é veiculada todos os meses; seção *Celebridade* que trouxe em agosto o pai famoso Maurício Lima<sup>72</sup> – jogador da seleção brasileira de vôlei. Já o inverso não acontece, ou seja, matérias sobre mães distribuíram-se igualmente durante todo o ano.

Nas entrevistas com maternidades famosas vale destacar a entrevista com Luiza Brunet<sup>73</sup>, na qual a ex-modelo afirma realizar uma série de atividades, como cuidar do filho menor, administrar os próprios negócios, acompanhar a filha modelo, administrar as tarefas domésticas, investir na própria estética e cuidar do casamento. Já na entrevista com a atriz Leticia Sabatella<sup>74</sup>, esta relaciona a maternidade com uma experiência sagrada e conclui “é fundamental para qualquer mulher: intensa, completa e absoluta como nenhuma outra”. Como contraponto às entrevistas com mães, trago a entrevista com Marcos Frota, que é definido como “mais que um pai, ele é um pão” (p.86), por ter educado os dois filhos e a filha sozinho, já que a primeira esposa falecera anos antes. O ator ao definir a paternidade explica: “pai é aquela pessoa com quem você sabe que pode contar quando não tem mais ninguém ao seu lado” (p. 87), ao contrário do que supostamente poderia ser pensado da mãe que está sempre ao lado do/da filho/filha.

Nesse sentido, é interessante destacar a pesquisa de Fabiana Marcello (2003), em que a autora analisou “de que maneira um dispositivo da maternidade é operacionalizado no espaço da mídia para a constituição agonística de uma experiência materna” (p. 10). Para tal propósito Marcello analisou dois grupos de materiais: o primeiro constitui-se de reportagens sobre a vida de quatro mães brasileiras famosas: Cássia Eller, Luciana Gimenez, Vera Fischer e Xuxa, para verificar como a mídia narra a prática materna dessas mulheres-mães; enquanto o segundo grupo de matérias foi retirado da revista *Crescer*, na qual se buscava “operacionalizar modalidades maternas distintas, a partir de exemplos individuais de mães” (p. 11). Ao lidar com essas quatro formas de ser mãe-famosa, respectivamente, a maternidade-lésbica, a maternidade-negócio, a maternidade-dependente química e maternidade-solteira, assim nomeadas pela autora, e as maternidades

---

<sup>72</sup> *Crescer*, v. 9, n. 105, agosto de 2002.

<sup>73</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002.

produzidas/veiculadas pelas revistas, a autora procura evidenciar “como a mídia, ao produzir contínuas formas de objetivação dos sujeitos-mãe e de diferentes modalidades maternas, possibilita que elas se relacionem para a produção de sentidos diversos e elásticos sobre a maternidade” (p. 10).

Outra pesquisa que merece menção foi realizada por Carin Klein (2003), em que a autora investigou as representações de maternidade produzidas/veiculadas no Programa Governamental Bolsa-Escola. Tal programa apresenta o “exercício da maternidade através do cumprimento de um conjunto de práticas, tais como ser fiscal da educação das crianças e administrar a renda familiar, entre outras” (p. 14). Ressalte-se, no caso dessa pesquisa, o endereçamento dos programas sociais que se destinam às famílias de classe popular, nos quais outras questões se tornam relevantes, diferentemente da pesquisa aqui empreendida. A autora enfatiza que, “ao ser colocada em discurso, a maternidade adquire diferentes significados sociais, culturais e políticos que atuam e produzem efeitos sobre o corpo, atitudes e comportamentos, enfim, sobre os modos como nos tornamos homens e mulheres, pais e mães em nossa sociedade” (p. 15).

As referências ao amor materno, ao mito da doação e da preocupação infinita com as/os filhas/filhos é tema de muitas das revistas, como em “Salve a vida do seu filho”<sup>75</sup>; segundo essa, a maternidade produziria um aguçamento da sensibilidade para proteger a própria prole. Outras matérias são: “O direito de ser mãe”<sup>76</sup>, “Hoje eu vou engravidar”<sup>77</sup>, “Veja como é muito vantajoso dar seu leite ao seu bebê”<sup>78</sup>, “O que você fez de melhor pelo seu filho?”<sup>79</sup>, “Filhos em primeiro lugar”<sup>80</sup>, que traz exemplos de mulheres que abandonaram temporariamente ou não suas profissões para atenderem suas/seus filhas/filhos em tempo integral, e “O raio X dos carros que as mães preferem”<sup>81</sup>, na qual se afirma que, ao contrário dos especialistas em carro, as mães não buscam desempenho ao

<sup>74</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, julho de 2001, p. 64.

<sup>75</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001, p. 54-59.

<sup>76</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 387, julho de 2001, p. 36-41.

<sup>77</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001, p. 26-29.

<sup>78</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 54, outubro de 2002, p. 22-30.

<sup>79</sup> *Crescer*, v. 8, n. 85, dezembro de 2000.

<sup>80</sup> *Crescer*, v.9, n. 105, agosto de 2002.

<sup>81</sup> *Crescer*, v. 8, n. 86, janeiro de 2001.

escolher um carro e sim conforto, segurança, suavidade, praticidade, espaço interno e facilidade de limpeza. Como contraponto a essas matérias, cabe citar a entrevista com a psicóloga Maria Maldonado que já no título anuncia “O instinto materno tem história”<sup>82</sup>. No decorrer das questões propostas pela revista, Maldonado enfatiza que “o amor é fato recente na história da civilização ocidental” e que “o amor materno não é um instinto, mas um sentimento sujeito a modificações”. A psicóloga conclui essa interessante entrevista, que se coloca como uma ruptura no discurso das revistas analisadas, apontando para os deslocamentos que a relação mãe-bebê tem sofrido na contemporaneidade, principalmente, pela participação dos pais na educação das/dos filhas/filhos.

Ao contrário das mães, que são largamente representadas nessas publicações, as poucas imagens que trazem pais e filhas/filhos os mostram jogando, brincando, passeando ou acariciando estas/estes. Um exemplo disso são as peças publicitárias dos carrinhos da *Burigotto*. A primeira traz o pai empurrando o carrinho do bebê; ambos tomam suco, este em uma mamadeira e aquele em uma garrafa. Tal peça traz como frase “*Happy-hour* com o papai”<sup>83</sup>, enquanto na segunda peça, a criança pede ao pai para levá-la para passear<sup>84</sup>. Há poucas imagens que mostram pais realizando tarefas como, por exemplo, dar banho, ao contrário das mães que, além dessa tarefa, aparecem, muitas vezes, amamentando, sendo que seus rostos, em algumas situações, não aparecem. Além disso, na seção *Cartas*, poucos pais escrevem para dar suas opiniões ou para indagarem sobre alguma temática<sup>85</sup>.

Cabe ressaltar que, das cinquenta e três edições verificadas para essa Dissertação – do conjunto das três revistas - foram encontradas apenas duas edições em que pais eram capas. São elas: a *Pais & Filhos* que apresenta o ator Luigi Baricelli, e a *Crescer* que traz o ator Marcos Frota. Além dessas, em destaque menor encontrei o comediante Renato Aragão em uma edição de *Meu Nenê*.

---

<sup>82</sup> *Crescer*, v. 8, n. 90, maio de 2001, p. 12.

<sup>83</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002.

<sup>84</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002.

<sup>85</sup> Apenas na edição n. 402, de setembro de 2003, da revista *Pais & Filhos*, foi observado que metade das cartas eram de pais. O assunto mais recorrente das cartas eram elogios à nova *Pais & Filhos*.

Os homens, além de serem representados como pais, em diversas passagens também figuram como médicos, ou especialistas em geral, nas fotos. Raras são as mulheres que são retratadas na mesma posição, embora elas se constituam como metade do número de especialistas consultados.

O discurso das revistas tende a naturalizar as questões sobre maternidade, por um lado, e, por outro, justificar a não sincronia pai/homem. Isso se observa em artigos como “Ele vai ser papai”<sup>86</sup>, em que se discutem as várias posturas assumidas pelos homens ao descobrirem que serão pais. Uma das explicações da revista para o despreparo dos homens é que “afinal, na nossa sociedade, a mulher é ensinada a ajudar a mamãe e cuidar dos irmãozinhos menores. Tudo isto funciona como um estágio intensivo para o papel de donas-de-casa e mães de família que exercerão mais tarde. Já o homem, pobrezinho, geralmente não tem essa experiência e, em alguns casos, não quer deixar de ser filho e precisa aprender a ser pai *na marra*” (p. 34). Outras matérias que recorrem a esse discurso dos pais como não preparados para a paternidade são: “Parece avó”<sup>87</sup>, na qual a psicanalista consultada afirma que “a maternidade é desejo de todas as mulheres, mas a paternidade não é de todos os homens” (p. 40); “Eu estou grávida! Ele está feliz?”<sup>88</sup>, que discute a reação (negativa, principalmente) dos homens frente à gravidez da companheira, pois “é bom entender como os dois sexos reagem de forma diferente à nova condição” (p. 60); e “Os nove meses de um homem”<sup>89</sup>, que afirma: “verdade seja dita: as mulheres por menos que estejam preparadas, ganham a condição de mães no momento em que se descobrem grávidas”, pois “até os hormônios trabalham para deixá-la mais receptiva à maternidade. Os homens não têm esse privilégio” (p. 52). Outro exemplo dessa postura, que aqui não pode ser localizada num discurso específico, mas sim na cultura ocidental, encontra-se no artigo “Amor de pai”<sup>90</sup>: “um pai não nasce em nove meses; na verdade, os homens precisam de muito mais tempo do que as mulheres para assimilar a nova posição” (p. 22). A partir disso, são exaltadas atitudes como lavar as roupas do bebê, trocar fralda, acompanhar o parto, dar

---

<sup>86</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001.

<sup>87</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n., 56, dezembro de 2002, p. 40-43.

<sup>88</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 395, março de 2002, p. 58-61.

<sup>89</sup> *Crescer*, v. 9, n. 109, dezembro de 2002, p. 52-55.

banho, etc, o que, segundo a revista, “são uma prova da mudança radical do papel do pai” (p. 22). Na entrevista com Luigi Baricelli<sup>91</sup>, este afirma que “a participação do pai é muito importante para a segurança da criança, mas, na minha opinião, a mãe é muito mais importante na vida do filho, mãe não só, a mulher” (p. 27). Assim, ao veicular tais representações “as revistas evocam as diferenças entre os sexos, consideradas ‘naturais’, para definir normas, ‘verdades absolutas’, identidades e papéis (aparentemente) fixos que implicam em desigualdades” (Bassanizi, 1996, p. 19). Um interessante exemplo de como são assumidas por algumas pedagogias culturais as diferenças entre a maternidade e a paternidade está nas propagandas das roupas da *Marisol*, as quais trazem como títulos “amor de avó”, “carinho de mãe”, “conselho de avô” e “cuidado de pai”, ou seja, as relações afetuosas constituem-se como domínios femininos, enquanto as relações de cuidado e orientação são âmbitos masculinos.

Marcello (2003) enfatiza que, ao contrário do que à primeira vista pode parecer, a figura paterna não é apagada, pois “sua presença é exigida em certos momentos para que se possa constantemente atualizar a normatividade materna” (p. 140), ou seja,

em comparação com o sujeito-pai, há um privilégio sobre o sujeito-mãe no que diz respeito às características de responsabilidade, zelo, cuidado, afeto intenso em relação a seus filhos (privilégio que é insistentemente produzido pelo próprio dispositivo [da maternidade]). É este, pois um dos objetivos da norma neste dispositivo: assegurar e manter a relação assimétrica entre as funções dirigidas aos indivíduos-mães e àquelas dirigidas aos indivíduos-pais (p. 141).

A partir das relações estabelecidas entre pais e mães, procuro enfatizar, assim como Meyer (2000), o caráter histórico e cultural da maternidade e da paternidade. Nas suas palavras:

Os significados da maternidade – que permitem às mulheres ser/fazer/sentir enquanto mães – são construídos. Está implícita, aqui, a importante premissa de que as características anatômicas como ter ou não

---

<sup>90</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 388, agosto de 2001.

<sup>91</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 388, agosto de 2001.



ter mamas e útero, funções biológicas como a produção de leite, comportamentos e sentimentos de doação, cuidado ou amor ilimitados usualmente inscritos no corpo feminino e colados à maternidade não têm, em si mesmos, qualquer significado fixo, final e verdadeiro, mas são produzidos e passam a significar algo específico no interior de culturas específicas (p. 120).

Retomando o discurso das revistas, podemos perceber que aos pais também são endereçadas dicas/receitas para elucidar diversas questões relativas à diferenciação entre paternidade e maternidade. Na revista *Meu Nenê*<sup>92</sup> há uma pequena matéria sobre as “5 regras básicas para o papai”, sendo elas: 1) participar das escolhas da equipe de saúde; 2) acompanhar a esposa nas consultas e exames; 3) matricular-se no curso de casais grávidos; 4) estimular a vida sexual do casal e 5) ter paciência com a sensibilidade da esposa. Outro exemplo é o “Teste do papai”<sup>93</sup> que prescreve “responda às perguntas e confira os resultados: você vai saber se está preparado para cuidar sozinho de seu filho” (p. 46). Corroborando essas matérias está a “Papai é o *Superman!*”<sup>94</sup>. Nessa, estão colocadas as duas palavras que resumem o que se espera de um bom pai hoje: interesse e disponibilidade, pois “para que serve a mamãe, todo mundo sabe. Ela gera, nutre, ama, protege, educa. Aí a gente pode perguntar: ‘O que sobra para o papai?’ Pois o pai dá segurança à mulher para que ela possa desempenhar seu papel, além de representar a segunda figura mais importante da vida do pequeno” (p. 49). Portanto, “é natural que ele [pai] se sinta meio desligado do bebê durante os primeiros meses após o nascimento. Ao contrário do instinto maternal, que é espontâneo, o ‘instinto paternal’ é um aprendizado” (p. 50).

Nas matérias acima citadas, o pai continua não assumindo a centralidade na vida dos/das filhos/filhas. Cabe destacar, nesse sentido, a entrevista com Jorge Lyra<sup>95</sup>, coordenador do programa PAPAÍ, que promove pesquisas e ações sociais nas áreas da saúde, sexualidade e reprodução, em Recife (PE). No decorrer da entrevista, Lyra esclarece que “a preferência da criança pela mãe é um reflexo cultural” e não biológico. Segundo ele,

---

<sup>92</sup> v. 3, n. 27, julho de 2000.

<sup>93</sup> *Crescer*, v. 8, n. 85, dezembro de 2000.

<sup>94</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 48-50.

o vínculo mãe-filho é “produto cultural, histórico e social” e que, embora “assumir a paternidade ainda significa não deixar faltar nada em casa”, tal conceito está em processo de mudança.

Como contraponto às matérias citadas anteriormente, gostaria de destacar a matéria “Mãos na massa!”<sup>96</sup>, na qual muitos pais aparecem, em primeiro plano, realizando cursos para casais grávidos e participando do método terapêutico “mãe canguru” (que consiste em manter o corpo do bebê prematuro junto ao da mãe) que também pode ser realizado com o pai. Outra reportagem que se contrapõe ao modelo de pai tradicional é “Decisão de marido e mulher”<sup>97</sup>, sobre planejamento familiar, em que o especialista consultado, no caso, um ginecologista, observa que os maridos estão se envolvendo mais em questões tidas anteriormente como femininas, como o planejamento e a organização da vida familiar após a chegada do bebê. Outros destaques são as matérias “Prepare-se para encomendar o bebê”<sup>98</sup>, em que os homens também são citados nessa preparação, uma vez que eles precisam fazer os exames prévios à concepção, e “Filhos em primeiro lugar”<sup>99</sup>, em que esses são mostrados como prioridade do casal, trazendo como exemplo o pai que teve de ajustar seus horários aos da escola do filho.

A partir de vários artigos das revistas, pode-se verificar que, apesar de tais artigos apresentarem rupturas nos discursos hegemônicos sobre a paternidade, a mãe ainda é mostrada como representando o elemento fundamental da vida de uma criança, assim como aquela que partilha de todos os momentos importantes da vida do bebê e da criança (como, por exemplo, suas “descobertas” e hipóteses acerca desse estranho mundo que o/a cerca), inclusive aqueles realizados na escola, com se vê na matéria “Seu filho sob avaliação contínua”<sup>100</sup>, em que a mãe é chamada a participar do acompanhamento escolar dos filhos. Tais princípios também são questionados na pesquisa de Sampaio (2000), quando essa analisa a relação publicidade - infância e, conseqüentemente, a relação mãe-pai:

---

<sup>95</sup> *Crescer*, v. 9, n. 105, agosto de 2002, p. 54.

<sup>96</sup> *Crescer*, v. 9, n. 104, julho de 2002.

<sup>97</sup> *Crescer*, v. 9, n. 97, dezembro de 2001.

<sup>98</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 399, julho de 2000.

<sup>99</sup> *Crescer*, v. 9, n. 105, agosto de 2002.

<sup>100</sup> *Crescer*, v. 8, n. 87, fevereiro de 2001.

Nada mais ‘natural’, por exemplo, do que a imagem de uma mãe que cuida carinhosamente de seu bebê, troca-lhe a fralda, dá-lhe comida na boca, canta canções de ninar, etc. A recorrência desse tipo de imagem na propaganda revela, contudo, a exclusão sistemática da figura do pai no desempenho desse mesmo papel. O caráter auto-evidente desse tipo de imagem tende a ser questionado ao nível do gênero e do público, na medida em que comerciais provocativos optam por promover uma imagem alternativa da paternidade e da maternidade (p. 282).

Da mesma forma, no artigo “Tchau, mamãe!”<sup>101</sup> fala-se sobre o fim do prazo da licença-maternidade e sobre com quem deverá ficar com o bebê, apresentando-se, como opções, a vovó, a babá ou o berçário. Nessa decisão o pai não é citado ou, mesmo, a sua responsabilidade pela adaptação da criança numa dessas três esferas não é levantada pela revista. Sobre esse mesmo assunto há, periodicamente, artigos com exemplos de mães que abandonaram suas profissões para ficarem em tempo integral com suas/seus filhas/filhos, sendo esse um discurso muito recorrente também em outras instâncias culturais. Na pesquisa realizada por Klein (2003), a autora ressalta que as mães de classe popular através dos programas governamentais sociais também são largamente responsabilizadas por suas/seus filhas/filhos, pois

em nossa cultura, as mães são responsabilizadas pelo cuidado e formação dos/as filhos/as, e, na maioria das vezes, não são levados em conta os arranjos culturais produzidos nas diferentes comunidades, principalmente nos segmentos considerados populares ou pobres. Ignora-se, quase sempre, uma possível presença do pai e de outras pessoas que possam fazer parte dessas relações, as atribuições que possam também corresponder a ele ou a elas, bem como a presença (ou ausência) de algumas condições sociais, políticas e econômicas importantes que, em nosso país, contribuem para que essas crianças estejam vivendo em ‘situação de risco’ (p. 113).

Em outros artigos analisados verificou-se uma variedade de descrições de identidades paternas que, entretanto, não subvertem as representações socialmente veiculadas de paternidade, como, por exemplo, 1) um companheiro participante que deve

“proporcionar ambiente de paz e segurança que neutralize as interferências negativas”<sup>102</sup>; 2) “um pai carinhoso” como na entrevista “Cláudia Raia: uma mãe forte e sensual”<sup>103</sup>, que, além disso, afirma ser ela (a mãe) quem é “durona” com o filho; 3) um pai “tranquilo, um paizão, tem um talento especial para isso. Ele faz tudo, troca fralda, dá mamadeira (...) Fernanda adora brincar com ele. Também pudera: com o pai, ela pode fazer tudo” como na entrevista “Fernanda estrela de Patrícia”<sup>104</sup>. Outras matérias que recorrem às identidades citadas acima encontram-se em “Sonho ideal, bebê real”<sup>105</sup>, na qual se afirma que ter filhos “é, em especial, um sonho feminino que encontra no companheiro um amparo e também a possibilidade de torná-lo real” (p. 29); e em “O recém-nascido vai para casa”<sup>106</sup>, na qual o pai, com a chegada do recém-nascido em casa, participa realizando as compras, fazendo os telefonemas necessários e até<sup>107</sup> fazendo, quando necessário, a limpeza da casa e revezando com a esposa os cuidados com o bebê, para que essa possa relaxar, além, é claro, de ser o ponto de equilíbrio da mesma.

É interessante ressaltar, em relação a essa última identidade paterna (assim como em outras reportagens), o destaque que se dá aos pais que trocam fraldas, dão banho, entre outras tarefas, posto que o contrário não teria sentido, ou seja: é óbvio, em nossa cultura, que toda “boa” mãe realize todas essas tarefas com naturalidade. Além disso, o ser pai remete ao lazer (como demonstram as imagens), a certo *laissez-faire*, deixar os filhos fazer tudo, pois quem educa, “é durona”, é a mãe. Em “Novo estilo do papai”<sup>108</sup> e “O encanto do PAPA...”<sup>109</sup> muitos pais assumem essa postura do pai brincalhão, enquanto à mulher cabe assumir a de educadora severa, pois essas ficam mais tempo com os/as filhos/filhas e precisam educá-los; ao contrário o pai, que convive pouco com eles/elas e precisa aproveitar esse tempo com brincadeiras.

<sup>101</sup> *Crescer*, v. 8, n. 91, junho de 2001.

<sup>102</sup> “Pai é preciso participar”. In: *Crescer*, v. 8, n. 91, junho de 2001, p. 36.

<sup>103</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000.

<sup>104</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 387, junho de 2001.

<sup>105</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 394, fevereiro de 2002.

<sup>106</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 399, julho de 2002.

<sup>107</sup> O termo “até” é utilizado pela revista, evidenciando o caráter excepcional da tarefa.

<sup>108</sup> *Crescer*, v. 7, n. 81, agosto de 2000, p. 67-71.

<sup>109</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001.

Hennigen (2003), através de sua pesquisa sobre a construção da paternidade na mídia, em que analisa um comercial veiculado para o Dia dos Pais de um grande *shopping* de Porto Alegre, coloca como uma das suas hipóteses “que o cuidado das crianças se transformou numa espécie de divisor de águas entre o ‘novo pai’ e o pai tradicional” (p. 201). Um exemplo desse novo pai é dado pela *Revista ZH Donna*<sup>110</sup>, na matéria “Não basta ser pai”<sup>111</sup>, na qual se relata que um número crescente de pais têm reivindicado a participação na criação dos filhos, mesmo após o divórcio, através de associações que dão consultas jurídicas e psicológicas a pais engajados na criação/educação dos filhos. Três exemplos dessa nova postura dos pais podem ser visualizados: 1) na carta de um pai, em que esse afirma “acabei de ser pai e descobri um mundo totalmente diferente”<sup>112</sup>; 2) no artigo “O papai dos novos tempos”<sup>113</sup>, no qual a revista afirma que “a maioria [dos pais] está se esforçando e leva a sério o seu desempenho no papel de pai participante. Responsabiliza-se por tarefas, que antes eram consideradas ‘coisas de mulher’” (p. 57); e 3) na matéria “Filhinhos do papai”<sup>114</sup>, na qual são dados vários exemplos de pais que participam da educação dos/das filhos/filhas, não no sentido de “auxiliares de suas mulheres. Os pais de hoje lutam para conquistar um espaço próprio e de qualidade na rotina de cuidados dos filhos” (p. 46), cuidados esses que incluem “até” brincar de boneca, segundo um dos pais entrevistados. Tais rupturas no discurso recorrente das revistas apontam para um processo de ressignificação da paternidade na contemporaneidade.

Em relação à paternidade, a revista *Meu Nenê* é a única que apresenta uma seção destinada exclusivamente à paternidade; trata-se de “Papo de Pai” que, embora seja de apenas uma página, apresenta-se como um espaço inovador dentro de tais publicações. Nessa seção foram encontradas as seguintes temáticas: entrevistas com pais famosos, notas sobre a participação fundamental dos pais durante a gravidez e no desenvolvimento da criança, dicas sobre atividades que os pais podem realizar com as crianças (como levá-los

---

<sup>110</sup> Suplemento dominical do jornal *Zero Hora*, de Porto Alegre, endereçado, em grande parte, às mulheres.

<sup>111</sup> *Zero Hora*, 9 de novembro de 2003.

<sup>112</sup> *Crescer*, v. 9, n. 100, março de 2002.

<sup>113</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 399, julho de 2002, p. 56-59.

<sup>114</sup> *Crescer*, v. 9, n. 105, agosto de 2002.

para cozinha e ensiná-los a preparar pequenos pratos<sup>115</sup>), além de dicas sobre uma alimentação saudável (para a correspondente produção saudável de espermatozoides<sup>116</sup>), exemplos de pais que contam sobre sua relação com seus/suas filhos/filhas, dentre outras. Tais assuntos também foram encontrados nas seções *Seu Filho e Você* da revista *Pais & Filhos* e *Pequeno Mundo* da revista *Crescer*.

Embora a maternidade seja tida, por essas publicações, como natural, como uma doação feminina, como uma relação repleta de amor e afeto com suas/seus filhas/filhos, o artigo “Abaixo a dor e a mágoa”<sup>117</sup>, sobre violência doméstica, coloca as mães como uma das principais agressoras das crianças, o que denota uma ruptura no mito do amor materno. Além disso, é interessante ressaltar a postura da nova *Pais & Filhos*<sup>118</sup>, em que essa se posiciona da seguinte maneira frente ao baixo índice (14%) de amamentação nos bebês paulistas: “nós aqui da *Pais & Filhos* somos os primeiros a entender e a defender o direito da mulher que não pode, não consegue ou não quer dar de mamar para seu filho”, demonstrando alguns deslocamentos nos discursos que argumentam em favor da obrigação compulsória do aleitamento materno, embora, em edição anterior<sup>119</sup>, a revista apresente um artigo intitulado “Amamentar é amar”, no qual afirma que “amamentar firma os laços de amor” (p. 18). É interessante ressaltar que a amamentação se constitui nessas publicações como um dos temas mais recorrentes.

Nesse sentido, Meyer (2000), ao analisar os materiais educativos utilizados pelo Programa Nacional de Incentivo ao Aleitamento Materno, afirma que as altas taxas de desmame precoce, tomadas como indicadores para subsidiar a elaboração de programas de promoção de aleitamento “são indicativas de que a amamentação, como sinônimo de instinto ou competência materna, segue sendo contestada, negada e até mesmo impossibilitada no âmbito dessas culturas”(p. 131). Por fim, a mesma autora observa que

a prática de aleitamento até pode ser muito saudável, desejável e prazerosa para mães e seus bebês, mas acreditar nisso não nos autoriza a

---

<sup>115</sup> V. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 46.

<sup>116</sup> V. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 46.

<sup>117</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 387, julho de 2001, p. 30-33.

<sup>118</sup> V. 35, n. 402, setembro de 2003, p. 19.

<sup>119</sup> *Pais & Filhos*, v.33, n. 395, março de 2002.

deixar de visibilizar e problematizar as poderosas redes de disciplinamento e de controle social que, em nome dela, são produzidas e colocadas em circulação nas pedagogias de amamentação (p. 133).

Costa (1999), em seu livro “Ordem médica e norma familiar”, explica

que a pressão higiênica em favor da amamentação [ocorrida entre o final do século XIX e início do século XX] tinha outros objetivos, além da proteção à vida das crianças. Com efeito, a nosso ver, a mãe deveria compulsoriamente amamentar porque essa tarefa, além de proteger a vida dos filhos, regulava a vida da mulher (p. 258).

Cabe destacar também que os assuntos privados<sup>120</sup> são os mais privilegiados nessas publicações, o que nos levaria a pensar que o espaço doméstico ainda é o espaço feminino por excelência. Ao contrário desse tipo de matéria, fatos e acontecimentos da “cultura geral” são apresentados em notas, sem discussão ou maiores informações, o que seria, de certa forma, uma consequência do endereçamento dessas publicações.

Além disso, poucas matérias fazem menção às mulheres que assumem a maternidade sozinhas<sup>121</sup>, enquanto que, na mesma situação, foi encontrado apenas uma matéria sobre pai<sup>122</sup>. Alguns exemplos dessa temática foram encontrados em: “Mãe pra toda obra”<sup>123</sup> e “Mães de filhos sem pais”<sup>124</sup>. Na primeira, o especialista consultado, no caso um antropólogo, afirma que “a família tradicional está deixando de ser padrão, dando lugar a famílias monoparentais (avós, um dos pais e filhos), de produções independentes (mães e filhos) e de casais homossexuais” (p. 46). Já na segunda, são citadas mães separadas, lésbicas, viúvas, solteiras e como essas vivem tal experiência, trazendo como exemplos mães famosas, como é o caso da atriz lésbica Jodie Foster que recorreu a um banco de esperma para engravidar. Além dessas, a entrevista com Érica de Souza<sup>125</sup>,

---

<sup>120</sup> Quando me refiro a “assuntos privados” falo sobre receitas culinárias, decoração de quartos, cuidados com a casa, as/os filhas/filhos e a beleza da mulher, dentre outros.

<sup>121</sup> Cabe citar a carta de uma mãe (*Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001, p. 6), na qual essa se queixa de só ver mulheres casadas e com gravidez planejada nas edições que adquiriu, situação com a qual não se identifica e pede matérias que abranjam outras realidades.

<sup>122</sup> No caso, a entrevista com o ator Marcos Frota, como já citado.

<sup>123</sup> *Crescer*, v. 9, n. 106, setembro de 2002.

<sup>124</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001, p. 34-36.

<sup>125</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001, p. 12.

doutoranda em Ciências Sociais da UNICAMP, apresenta importantes discussões dentro das publicações analisadas sobre os novos arranjos familiares. Érica de Souza enfatiza não haver diferenças entre crianças de famílias nucleares tradicionais e de famílias que fogem a esse padrão<sup>126</sup>, como, por exemplo, aquelas educadas por casais de homossexuais.

Por fim, a relação mãe/mulher e pai/homem é naturalizada e não questionada, em sua universalidade, ou seja, toda mãe é mulher e todo pai é homem. Um exemplo disso encontra-se na propaganda das lingerie da marca *Liz*, em que se afirma “atrás de toda mãe, tem sempre uma mulher”. Em geral, mães e pais, para essas revistas, são casados, heterossexuais e organizam-se em famílias nucleares tradicionais. Além disso, são brancos (existem raras imagens de pessoas negras) e de classe média/alta (o que poderia ser, em parte, explicado tanto pelo preço da edição mensal que a aquisição de cada uma das revistas implicaria, entre R\$ 5,50 a R\$6,00, quanto pelo tipo de peças publicitárias que veicula, pelos temas que aborda, etc).

Destaco aqui a pesquisa de Brites (2000) - por apresentar, em muitos momentos, aspectos semelhantes aos aqui abordados – em que a autora analisa, em duas revistas brasileiras (*Vida Doméstica* e *Fon-Fon!*), entre 1930 e 1959, o tema da infância. Em tais publicações, as crianças eram, em sua maioria, também brancas, de famílias constituídas de pai e mãe e de classe social privilegiada, o que também aponta para um certo endereçamento dessas publicações, além de remeter a infância a um período de beleza e felicidade.

Em nenhum momento, as revistas atuais tratam das relações homossexuais e da adoção de filhas/filhos por esses casais<sup>127</sup>, ou mesmo das mães e pais que assumem identidades homoeróticas após o nascimento das/dos suas/seus filhas/filhos e que, portanto, podem, em vez de apresentar um namorado, no caso da mãe, apresentar uma namorada. Assim, nessas publicações a heterossexualidade é tida como norma invisível sobre a qual as

---

<sup>126</sup> Gostaria de destacar ainda a matéria “Os superpais” (Isto é, n. 1792, de 11 de fevereiro de 2004, p. 52-53), que apresenta exemplos de pais que assumiram por vários motivos (viuvez, separação, etc) a paternidade e a educação dos/das filhos/filhas sozinhos.

<sup>127</sup> Apenas na revista *Pais & Filhos*, v. 35, n. 402, de setembro de 2003, na seção *Cartas*, é que um casal homossexual afirma estar esperando pelo processo de adoção.



relações entre homens e mulheres são naturalizadas e tidas como dentro da normalidade, sendo que as demais relações não encontram espaço em tais publicações.

Sampaio (2000) expõe a relação da mídia (no caso de sua pesquisa, a televisiva e a publicidade) com a heterossexualidade da seguinte maneira:

A consideração do modo pelo qual a tematização das preferências sexuais é promovida na publicidade televisiva indica, claramente, que a opção heterossexual dos atores é apresentada como uma obviedade, uma banalidade. Ao promover publicamente a figura de casais heterossexuais em situações românticas e glamourosas, a propaganda parece não ir além da reprodução fiel da realidade, de exposição do padrão ‘normal’ de relações entre os sexos. O que não fica claro, em tais casos, é que a promoção de imagens de casais heterossexuais é fruto da escolha de um padrão de representação em detrimento de outro (p. 281).

Ao contrário do que é veiculado e produzido na mídia impressa, vemos surgir hoje diversas configurações familiares que fazem com que mulheres e homens assumam a maternidade e a paternidade de formas diferenciadas (Bosco Filho, 2002).

A partir da breve discussão feita nesse capítulo sobre como as identidades maternas e paternas são produzidas e veiculadas, busco no próximo item analisar como o gênero é inscrito nos corpos infantis. Conforme afirma Larrosa (2001), “o recém-nascido não é outra coisa senão aquilo que colocamos nele” (p. 187). Dessa forma, a partir do próximo capítulo poderemos analisar melhor como os recém-nascidos são tornados o que são, através das revistas *Crescer, Pais & Filhos e Meu Nenê*. Mas, como o próprio autor enfatiza, esse processo é incerto, pois o nascimento de uma criança “é o instante da absoluta descontinuidade, da possibilidade enigmática de que algo que não sabemos e que não nos pertence inaugure um novo início” (ibidem).

## 5. INVENTANDO GÊNERO NA INFÂNCIA

*O significado jamais é definitivamente fixado [...] [os] significados são definidos parcialmente pela maneira como se relacionam mutuamente; mas, também, em parte pelo que omitem (Hall, 1997a, p. 25).*

Começo essa análise procurando formular uma hipótese de leitura sobre as formas como as revistas *Crescer*, *Pais & Filhos* e *Meu Nenê* produzem masculinidades e feminilidades nos sujeitos infantis. Para tanto, procuro olhar para os textos escritos e as imagens de forma a estranhar questões que a maioria das pessoas considera normais e naturais de cada gênero, objetivando desconstruir “os lugares comuns inquestionados, sobre os quais se edificam os discursos” (Maite Larrauri, 2000, p. 14). Dessa forma, busco, aqui, problematizar (dar visibilidade) para “os processos, as estratégias e as práticas sociais e culturais que produzem e/ou educam indivíduos como mulheres e homens de determinados tipos” (Meyer, 2003, p. 18). Também procuro objetivar para este campo específico “a maneira pela qual o saber circula e funciona suas relações com o poder”, como explicam Dreyfrus e Rabinow (1995, p. 235).

Além disso, gostaria de ressaltar que, tendo em vista que em muitas passagens os textos escritos se referem genericamente às crianças, à meninada, à garotada, aos filhos, tornando-se difícil a tarefa de verificar sobre que sujeitos falam tais propostas, procurei analisar a relação texto-imagem. Nesse sentido, percebi o que Álvaro García Meseguer (apud Moreno, 1999) denominou de *salto semântico*, isto é: um texto inicialmente utiliza o gênero gramatical masculino no sentido genérico/abrangente, para mais adiante, utilizar expressões que se referem exclusivamente aos meninos (ou às meninas). Lembro que, segundo Louro, (1997, p. 67)

a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino e, sim, também pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha de verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos.

Para realizar a análise, dividi o material empírico em quatro temáticas: 1) artigos sobre decoração de quartos de bebê e de crianças; 2) matérias sobre brinquedos; 3) matérias sobre moda e 4) reportagens diversas sobre educação, saúde, alimentação, genética, esporte, entre outras, que de alguma forma tratem das relações de gênero.

## QUARTOS DE BEBÊ

O primeiro bloco de artigos refere-se ao tema da decoração de quartos de bebê, sendo em tais matérias descritos quartos com decoração especialmente projetada para bebês ou crianças pequenas, em sua maioria. As matérias identificadas e analisadas foram: “Espaço para dois”<sup>128</sup>, “Quartos e cia”<sup>129</sup>, “Arte nas paredes”<sup>130</sup>, “Dose dupla”<sup>131</sup>, “A vez dos lambris”<sup>132</sup>, “Dormindo nas nuvens”<sup>133</sup>, “Um lugar lindo e especial”<sup>134</sup>, “Quartos personalizados”<sup>135</sup>, “Tom sobre tom”<sup>136</sup>, “Dormindo com os anjinhos”<sup>137</sup>, “Texturas encantadoras”<sup>138</sup>, “Com jeitinho carioca”<sup>139</sup>, “Mostra de quartos de bebê, criança e jovem”<sup>140</sup>, “Tudo em madeira”<sup>141</sup> e “Cores por todos os lados”<sup>142</sup>.

Nesses artigos, quase todos os quartos apresentados são decorados com papéis de parede ou nas paredes há desenhos pintados à mão. Nesses desenhos podem ser visualizados personagens de desenhos animados (como, por exemplo, o ursinho *Pooh*<sup>143</sup>), animais, bonecas/bonecos, flores, etc.

---

<sup>128</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 2002, p. 62-66.

<sup>129</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 46, fevereiro de 2002, p. 68-69.

<sup>130</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 47, março de 2002, p. 56-61.

<sup>131</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 35, março de 2001, p. 72-77.

<sup>132</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 29, setembro de 2000, p. 80-83.

<sup>133</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000, p. 75-76.

<sup>134</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 46, fevereiro de 2002, p. 60-65.

<sup>135</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 70-72.

<sup>136</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 54, outubro de 2002, p. 70-72.

<sup>137</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 44, dezembro de 2001, p. 54-57.

<sup>138</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000, p. 80-83.

<sup>139</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 28, agosto de 2000, p. 82-85.

<sup>140</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001, p. 64-70.

<sup>141</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 67-71.

<sup>142</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 56, dezembro de 2002, p. 60-62.

<sup>143</sup> *Meu Nenê* de junho de 2002.

A partir das imagens e dos textos escritos pode-se perceber que, em sua maioria, os quartos designados pelas revistas para meninos são decorados em tons pastéis e nas cores branca e azul, como na matéria “Tom sobre tom”, na qual o quarto do menino é descrito como tendo “azul por todos os lados” (p. 70). Os personagens desenhados nas paredes estão dirigindo carros, saltando de pára-quedas, remando em barcos, brincando, subindo em árvores, soltando pipa, jogando bola, andando de *skate* e surfando<sup>144</sup>. Foram encontrados também ursos, coelhos, patos, animais do fundo do mar, trapezistas, barcos à vela, aviões, helicópteros e bolas, além dos bordados nas roupas de cama e banho terem como tema carrinhos<sup>145</sup>. Em “Dormindo com os anjinhos”, os ursos desenhados nas paredes tocam instrumentos musicais e cantam. Em “Texturas encantadoras” o tema escolhido pelos pais para o quarto do filho “foram os meios de transporte, principalmente, o aéreo, paixão de todo menino” (p. 82), naturalizando a relação tão comum na contemporaneidade que associa meninos/homens a ações ligadas a carros, aviões, velocidade, risco e esportes.

Em “Dose dupla”<sup>146</sup>, o quarto projetado para o casal de gêmeos, Ana e Marcelo, traz animais soltando pipa, caminhando com pranchas sob o braço e andando de *skate*. Nesse quarto temos animais representando ações que não serão encontradas nos quartos projetados exclusivamente para meninas, o que denota uma certa possibilidade das meninas terem experiências ou conviverem num espaço “mais masculino”, ao contrário dos meninos que dificilmente seriam educados num quarto rosa, repleto de desenhos de bonecas, flores e regadores, como veremos a seguir.

Os objetos mostrados nos quartos para meninos são bichinhos de pelúcia, bolas, aparelhos de som, carrinhos, jogos de encaixe, cavalinhos de madeira, além de móveis, como camas, berços, cômodas, mesas, poltronas, dentre outros (estes móveis também foram identificados nos quartos para meninas).

Já nos quartos decorados para meninas as cores utilizadas são: branco, vermelho, roxo, lilás, verde, amarelo, rosa e os tons pastéis, sendo raro, embora presente, a cor azul.

---

<sup>144</sup> *Meu Nenê*, março de 2001, março e junho de 2002.

<sup>145</sup> *Meu Nenê*, fevereiro de 2002 e novembro de 2001.

<sup>146</sup> *Meu Nenê*, março de 2001.

Os desenhos nas paredes representam: paisagens<sup>147</sup> (estas também aparecem nos quartos para meninos), bonecas rodeadas de flores e borboletas<sup>148</sup>, bonecas regando flores<sup>149</sup>, varal com roupas penduradas<sup>150</sup> e boneca com o avental erguido para segurar um pacote (de farinha?), além de um garfo e uma colher<sup>151</sup>. Nesses quartos as bonecas, as flores e os regadores estão presentes de forma marcante<sup>152</sup>, assim como, até mesmo, casas de bonecas que permitem à menina entrar dentro para brincar<sup>153</sup>, além de mesas de apoio e luminária em forma de flor e um cabideiro em forma de boneca<sup>154</sup>. Relembro que, na pesquisa de Sampaio (2000), em que autora analisou as relações entre televisão, publicidade e infância na contemporaneidade, essa também constatou que o quarto de menina tem “cores suaves, é decorado com motivos bastante infantis, está repleto de bonecas e encontra-se ordenado” (p. 263).

Parte do processo de generificação dos corpos infantis torna-se visível nos quartos projetados para bebês que, em alguns casos, ainda não nasceram. Nesse sentido, a afirmação de Meyer (2003, p. 22) corrobora tal “projeção” de gênero ao observar que

os indivíduos aprendem desde muito cedo – eu diria que hoje desde o útero – a ocupar e/ou a reconhecer seus lugares sociais e aprendem isso em diferentes instâncias do social, através de estratégias sutis, refinadas e naturalizadas que são, por vezes, muito difíceis de reconhecer.

No quarto projetado apresentado na matéria “Quartos personalizados”, há um quadro com meninos e meninas jogando bola, brincando na areia, andando em cavalinhos de madeira e de bicicleta. Nesse quarto o texto escrito aponta o conceito implicado de menina, afirmando: “Camila tem um cantinho todo meigo, igualzinho a ela” (p. 72). Em outra matéria, “Dormindo com os anjinhos”, o quarto da menina intitula-se “menina-flor” e o texto escrito inicia: “o quarto da princesa Fernanda” (p. 56). Outra matéria que recorre a

---

<sup>147</sup> *Meu Nenê*, junho de 2002.

<sup>148</sup> *Meu Nenê*, março de 2002.

<sup>149</sup> *Meu Nenê*, novembro de 2002.

<sup>150</sup> *Meu Nenê*, fevereiro de 2002.

<sup>151</sup> *Meu Nenê*, setembro de 2000.

<sup>152</sup> *Meu Nenê*, março de 2001.

<sup>153</sup> *Meu Nenê*, dezembro de 2000.

<sup>154</sup> *Meu Nenê*, março de 2002.

essa expressão é “Mostra de quartos de bebê, criança e jovem”, na qual o quarto da menina recebe o título de “reino encantado da princesa” e o texto inicia da seguinte forma: “rosa e branco. Uma combinação perfeita para decorar o canto da menina-moça” (p. 69). Nesse último, o destaque do quarto é o quadro que ilustra uma menina deitada num jardim com flores e, acima dela, se encontra um varal com roupas penduradas. Interessante ressaltar o desenho do varal de roupas, citado acima, pois, para a leitora alvo dessas publicações, o varal provavelmente não seja um artigo presente em seu ambiente, já que, ao meu ver, tal representação está ligada muito mais ao trabalho doméstico realizado atualmente por mulheres de classe popular. Em “Com jeitinho carioca”, o quarto está repleto de bichinhos de pelúcia, de desenhos de coelhos, flores e bonecas pelas paredes e o texto anuncia: “a decoração é diferente, mas deixa evidente que ali habita uma garotinha” (p. 85).

Por fim, o quarto mais ousado intitula-se “Espaço Teen”<sup>155</sup>, e nele os ursinhos de pelúcia convivem com um quadro que ilustra duas bocas pintadas de batom vermelho que se tocam, sendo um dos rostos branco, e o outro, azul.

Portanto, na maioria dos quartos descritos predominam referenciais infantis, como ursinhos e bonecas, embora o último quarto, aponte para uma certa erotização (até porque tal quarto era projetado para uma adolescente) que chama a atenção por utilizar um signo tido como feminino adulto, o batom, em ilustração que poderia ser lida como duas mulheres se beijando.

No artigo sobre puxadores de móveis<sup>156</sup>, regadores e flores são indicados para o quarto de meninas, enquanto carrinhos são indicados para os meninos.

Para essa análise, é interessante referir-se a outras pedagogias culturais que também veiculam e produzem tais identidades de gênero, como o *site*<sup>157</sup> da *Mostra Casa e Cia de 2003*, em que dois quartos apresentados foram projetados para crianças. O primeiro quarto tinha como legenda “o romantismo na era da Internet é o clima do quarto da menina”, enquanto o quarto do menino “sugere organização e sobriedade”. O discurso de que os

---

<sup>155</sup> “Mostra de quartos de bebê, criança e jovem”.

<sup>156</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 46, fevereiro de 2002.

<sup>157</sup> Disponível em: <http://www.elicrbs.com.br/mostracasaecia>. Acesso em 07 de maio de 2003.

quartos de menina são mais organizados (e de que é próprio ao gênero feminino e às mulheres serem mais organizadas), apresenta-se recorrente na cultura contemporânea, embora no caso citado acima sejam os meninos nomeados como organizados. O “menino organizado” também é citado em “Dormindo nas nuvens”. Em relação ao quarto de menino sugerido nessa última matéria, no texto escrito pode-se ler: “Nicolas nem pensa em ser bagunceiro quando entra neste quarto tão prático” (p. 77). Também merecem destaque as matérias de moda analisadas nesse mesmo capítulo, nas quais os meninos são recorrentemente denominados como bagunceiros. A respeito do tema meninos – bagunceiros - desorganizados e meninas – organizadas – caprichosas, gostaria de retornar à pesquisa de Carvalho (2001), já citada no terceiro capítulo dessa Dissertação. Segundo a autora, “os cadernos das crianças [...] simbolizava[m] de forma bastante intensa essas diferenças de gênero” (p. 8). Os cadernos dos meninos são descritos pelas professoras entrevistadas por Carvalho como desorganizados, desleixados, bagunçados e sujos, enquanto os das meninas eram nomeados como bonitos, enfeitados, organizados, limpos, coloridos e caprichosos, embora uma das professoras tenha ressaltado que um dos meninos possuía um “caderno de menina”, e, “nesse caso, estaria o bom desempenho [...] relacionado às características femininas, independentemente do sexo do dono ou da dona do caderno” (p. 9).

Além dos quartos para meninas e para meninos, há quartos que não são designados por gênero. Nesses são utilizados ou referenciais “neutros”, ou que apresentem “elementos” dos dois gêneros, como, por exemplo, em “Texturas encantadoras”, em que o quarto apresentado traz cores em tons pastéis e rosa e nas paredes os desenhos representam um menino e uma menina brincando na areia da praia; em “Cores por todos os lados” são apresentados dois quartos: o primeiro tem como tema a cultura e “folclore”<sup>158</sup> brasileiro, e no segundo, desenhos de ovelhas estampam roupas de cama e almofadas; em “Tudo em madeira” o animal escolhido como tema foi a girafa; e, por fim, em “Mostra de quartos de bebê, criança e jovem”, os quartos apresentam desenhos dos sobrinhos do Pato Donald

---

<sup>158</sup> Para os Estudos Culturais não é possível a distinção entre cultura e folclore, pois ambos são construtos sociais e históricos. A própria idéia de folclore é uma construção possibilitada por determinadas condições sociais e culturais européias, depois disseminadas para a América.

(personagens da Disney), de elefantes e alguns são decorados com ursinhos de pelúcia. Nesses quartos, além dos tons pastéis, estão presentes as cores verde, laranja e amarela, cores essas tidas como não generificadas.

É interessante lembrar (como o exposto no quarto capítulo) que determinadas informações constantes nas matérias sobre esses quartos mostram como eles não estão ao alcance de qualquer família. Tais espaços são assinados por decoradoras/decoradores, arquitetas/arquitetos e artistas plásticas/plásticos especializadas/especializados, além de os móveis serem de marcas de renome e de preço consideravelmente alto. Um exemplo disso temos na matéria “Com jeitinho carioca”, na qual é destacado que o berço veio diretamente da França para compor o estilo escolhido. Outro elemento relevante para essa hipótese é a de que esses quartos, apesar de serem destinados a bebês ou a crianças pequenas, possuem televisão, videocassete, aparelho de som, telefone, computador, dentre outros aparelhos eletro/eletrônicos, além de uma cama ou sofá-cama para babá. Segundo Roche (1998, p. 197), “os móveis vão revelar um tipo de sociedade em relação com os seus significados, materializando necessidades e remetendo para a linguagem silenciosa dos símbolos. Não há intermediário mais cotidiano entre nós próprios e as nossas necessidades”.

Ressaltando novamente a pesquisa de Sampaio (1994, p. 155), esta

indica que no espaço mais íntimo do mundo da criança – o seu quarto, ela está cercada de mídia por todos os lados. São livros infantis, suplementos de jornais, aparelhos de som para CDs e cassetes (musicais, histórias infantis etc.), jogos eletrônicos, etc. Além disso, se considerado o espaço familiar, a televisão aparece como uma mídia generalizada e o computador também tem se tornado cada vez mais presente.

A figura do especialista também aparece nessa temática, através das peças publicitárias da Babylandia<sup>159</sup> (loja de móveis para quartos de bebê), que também recorrem ao conhecimento elaborado pelos especialistas para legitimar seus produtos e atrair o consumo das mães e dos pais “esclarecidos” ou de classe média. Um exemplo disso, encontra-se na passagem: “a Babylandia também foi a pioneira em desenvolver a



tecnologia exclusiva baseada em conceitos pediátricos e psicológicos que visam o bem-estar do seu bebê”.

Por fim, a imagem da criança “rainha do lar”, a ser cortejada e mimada pelos pais foi percebida em várias dessas matérias sobre decoração de quartos, merecendo destaque a edição de *Meu Nenê* de junho de 2002, em que esta diz: “a mamãe, Sandra, não sabe mais o que fazer para agradar à pequena Alessandra, que fez questão de um beliche para receber as amigas”, ou “no espaço reservado para os estudos, a sortuda tem tudo para realizar um ótimo trabalho, pois a mamãe preparou todos os detalhes!” (p. 66). Tais espaços são pensados nos mínimos detalhes, pois, como afirma a revista “a partir de agora, o quarto do bebê será sem dúvida o local mais importante e visitado da casa. Inspire-se nestas sugestões e crie o ambiente dos seus sonhos”<sup>160</sup>.

## BRINQUEDOS

Os artigos referentes ao tema brinquedo aqui analisados<sup>161</sup> são os seguintes: “Brinquedos de sucesso”<sup>162</sup>, “Presentes especiais”<sup>163</sup>, “É dia de presente”<sup>164</sup>, “Brincando e aprendendo”<sup>165</sup>, “18 presentes *show* de bola”<sup>166</sup>, “Vai, vai, vai começar a brincadeira”<sup>167</sup> e “Para se divertir e aprender”<sup>168</sup>.

No início do primeiro artigo, a revista explica, a partir de especialistas consultados<sup>169</sup> (e assim nomeados pela própria revista), o que seria um brinquedo adequado às crianças: “é o estímulo, o desafio, a descoberta e a experiência que ele propicia, além, é

<sup>159</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002.

<sup>160</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 46, fevereiro de 2002, p. 60.

<sup>161</sup> Gostaria de enfatizar que foram encontradas algumas matérias sobre brinquedos em que não havia qualquer diferenciação por gênero, sendo os brinquedos apenas listados acompanhados do respectivo preço.

<sup>162</sup> *Crescer*, v. 7, n. 83, outubro de 2000, p. 62-65.

<sup>163</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000, p. 50-55.

<sup>164</sup> *Crescer*, v. 9, n. 107, outubro de 2002, p. 60-67.

<sup>165</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 51, julho de 2002, p. 62-65.

<sup>166</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 56, dezembro de 2002, p. 52-55.

<sup>167</sup> *Crescer*, v. 9, n. 104, julho de 2002, p. 40-43.

<sup>168</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000, p. 92.

<sup>169</sup> Nesse caso, uma professora da PUC/SP, também presidente da Associação Brasileira de Brinquedotecas, e uma psicopedagoga.

claro, da diversão” (p. 62). Nesse trecho, a revista enfatiza o papel pedagógico dos brinquedos (como também verificado no título da matéria “Brincando e aprendendo” e “Para se divertir e aprender”), sendo esta uma idéia muito difundida e generalizada, principalmente nos campos da educação e da psicologia.

Para retratar os “melhores” brinquedos para infância, as revistas utilizam-se de um recurso muito comum – a divisão por faixas etárias. Nesse sentido, a faixa etária dos 0 a 6 anos é dividida em estágios, de acordo com supostas características cognitivas, afetivas e psicomotoras universais. Sobre essa divisão e seus possíveis efeitos de sentido, Goulart (2000, p. 38) afirma,

a existência humana assim colocada em etapas parciais leva a uma representação de nós próprios feita à base de saltos e fronteiras explícitas e em função de alguns parâmetros socialmente estabelecidos e aceitos. Indica-nos, de forma categórica, quem e como podemos ser, o que podemos fazer e o que não nos é permitido nesta ou naquela idade [...] Nessa linearidade em que é colocado o desenvolvimento da criança, a trajetória é de mão única. Nela não é possível o retorno a uma etapa anterior nem a intersecção entre características e etapas próximas ou distantes. A criança é concebida como um bloco monolítico e avançar em linha reta é a única possibilidade do desenvolvimento ‘saudável’, ‘normal’.

Posicionando-se no mesmo sentido das afirmações de Goulart, Popkewitz (2002) questiona o fato de que os estágios universais de desenvolvimento, de categorias psicológicas do ‘eu’ e de medidas racionais de rendimento sejam intemporais e universais, sem nenhuma base aparente em qualquer localidade particular ou relação concreta de tempo e espaço.

A partir de pressupostos dos especialistas citados nas revistas, os brinquedos indicados para a faixa etária entre 0 e 1 ano são: mordedores de borracha, móveis, bonecas/bonecos de pano, jogos de encaixe, objetos de rolar e quadros de atividades. Esses brinquedos, segundo os mesmos, são destinados a essa faixa etária por estimularem os sentidos (visão, olfato, audição, tato, gustação), por ajudarem no nascimento dos dentes, pelo fato de a criança, nessa faixa, explorar o mundo através da boca e por auxiliarem na construção de relações de causa e efeito. Nessas explicações, torna-se visível a filiação a

teorias da psicologia evolutiva e do desenvolvimento em suas várias vertentes. Nessa faixa etária as crianças não são distinguidas pelo gênero/sexo são, apenas, “bebês”. É interessante ressaltar ainda que, em algumas reportagens, cada brinquedo é acompanhado de indicações sobre suas “funções” (pedagógicas), assim como de dicas de como os pais podem contribuir nas brincadeiras das/dos filhas/filhos, sempre tendo no horizonte o “favorecimento” do desenvolvimento infantil.

Os brinquedos indicados para a faixa etária entre 1 e 3 anos são: bonecas, jogos de encaixe, construção e empilhamento, triciclos e carrinhos, bolas, objetos para casinha, garagens, trapezistas, piões, balanços, jogo de amarelinha, petecas, lança-mísseis, marionetes, fantoches, boneco contador de histórias, gravadores, aparelhos de som, jogos de memória, pequenos robôs, relógios, brinquedos que ensinam a reconhecer letras, números e animais, instrumentos musicais e materiais de pintura. A partir dessa listagem pode-se perceber uma notável diversidade de artefatos tradicionais e de brinquedos que incorporam as mais recentes inovações tecnológicas. Muitos deles foram selecionados pelas revistas *Crescer* (2000) e *Meu Nenê* (2000), pois nesta faixa as crianças começariam a representar o mundo adulto em suas brincadeiras, o que lhes permitiria vivenciar os "papéis" de mãe ou pai, pois “ao mesmo tempo em que finge que é a ‘mulher de casa’, faz comidinha e cuida da boneca, a garota expressa suas emoções”<sup>170</sup>. Da mesma forma, os apetrechos da casinha são indicados pela revista para “ampliar” as possibilidades da representação dos papéis femininos e masculinos através de brinquedos, como cozinhas, panelinhas, berços, carrinhos de bebê e tábuas de passar. A revista *Crescer* (2000) destaca que “alguns meninos também demonstram grande atração pelas bonecas, o que é absolutamente normal, mas a maioria prefere imitar o papel masculino culturalmente aceito, [brincando] com carrinhos, caminhões e postos de gasolina” (p. 64). Embora as revistas, de uma forma geral, aparentem ser “liberais”, permitindo que os meninos até brinquem com bonecas, as mesmas, após esse suposto liberalismo, ressaltam que o “normal”, ou melhor, o aceitável “culturalmente” falando (como assume a revista *Crescer*) seja que aqueles brinquem mesmo com carrinhos e outros brinquedos tidos como de

---

<sup>170</sup> *Meu Nenê*, 2000, p. 92.

menino. Distinguem-se nesses brinquedos indicados os seguintes papéis femininos e masculinos: mulheres donas-de-casa e mães (ambiente privado) e homens motoristas, esportistas e guerreiros (ambiente público), marcando-se já, de certa forma, a partir da idade de um ano, as divisões de gênero nas crianças, experienciadas em espaços diversos: o privado, para mulheres, e o público, para homens.

No artigo de Naranjo (2003), em observações que se harmonizam com os achados aqui expostos, a autora afirma que para os meninos são selecionados jogos e brinquedos associados à vida pública (ofícios e profissões) e ao desenvolvimento de habilidades físicas (como carros, blocos de construção, jogos bélicos), não sendo conveniente que o menino desenvolva a ternura, o cuidado e a ajuda. Já para as meninas, os brinquedos estão associados à esfera doméstica e a atividades “próprias” da mulher, como a casa de bonecas, as próprias bonecas, além de brincadeiras como a de supermercado, cabeleireira, escola, etc.

Acredito ser importante problematizar a questão dos papéis atribuídos pelas revistas a mulheres e homens. Segundo Louro (1997, p. 24) “papéis seriam, basicamente, padrões de regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar ou de se portar”. Nesse sentido, o termo “papéis” encerra uma concepção redutora e simplista das relações entre mulheres e homens, relações essas permeadas por complexas redes de poder e desigualdades.

Por fim, os outros brinquedos indicados para essa faixa etária, segundo a revista *Crescer* (2000), “ajudam a criança a exercitar essa representação do mundo à sua volta, e explorar a criatividade, por serem desafiadores”, enquanto, especificamente, as motocas “ajudam a desenvolver a coordenação motora global e o equilíbrio” (p. 64). A voz das especialistas novamente aponta a necessidade de determinadas atividades para desenvolver certas características social e culturalmente valorizadas.

Assim, foram selecionados pelas revistas para a faixa etária entre 3 e 7 anos: 1) brinquedos mais indicados para meninas: bonecas *Barbie Maquiagem Surpresa*, *Susi Babá por um dia* e *Gym* (com equipamentos de ginástica), bonecas em geral, penteadeiras e roupas para bonecas/bonecos; 2) brinquedos mais indicados para meninos: carros e bonecos

de controle remoto, bonecos de plástico com armas, pistas de corrida e carrinhos de rolimã; 3) para ambos: bolas, jogos de memória, jogo *Cara a Cara*, quebra-cabeças, videogames, pequenos robôs, jogos interativos, bicicletas, caleidoscópios, jogos com alvo, cinco marias, petecas, ioiôs, *Pequeno Engenheiro*, *Lego*, jogos de arremesso, teatro de sombras, jogos de mesa com bola, bilboquês e dominós.

Além dos brinquedos, outros produtos são sugeridos pelas revistas para essa faixa etária. Em uma pequena nota, que traz a imagem de uma menina se maquiando, a *Pais & Filhos*<sup>171</sup> sugere: “a partir dos quatro anos, **as meninas** geralmente começam a imitar as mães, irmãs mais velhas, tias, etc. Os saltos altos e os batons são os maiores atrativos para elas. Para que toda a sua maquiagem não se destrua, procure produtos infantis antialérgicos”; no final da nota, ressalta-se o cuidado que os adultos devem tomar na escolha dos tons das maquiagens infantis, evitando as cores fortes. Essa “dica” dada aos pais e às mães aponta para a manutenção de uma forma de investimento na produção de feminilidades, baseada na estética, embora haja um certo cuidado na escolha das cores para, talvez, não “vulgarizar” as meninas. No mesmo sentido, em outra nota encontrei a indicação do *software* “Maquiagem virtual da Barbie”<sup>172</sup>, na qual se lê: “**a menina** pode mudar o cabelo da boneca, maquiá-la e acrescentar acessórios com fivelas, bijuterias e tatuagens”.

Para a *Crescer* (2000), essa é a fase da “brincadeira de faz-de-conta” (dos 3 aos 7 anos). Com as bonecas “a menina ensaia situações do cotidiano das mulheres, como passar maquiagem para ir à festa, conversar com o namorado, trabalhar como professora ou aeromoça” (p. 65). Novamente as questões de gênero – e *uma* dada leitura de gênero – são fortemente demarcadas/inscritas. Quem brinca com as bonecas sugeridas são apenas as meninas, para fantasiarem sobre o “cotidiano das mulheres” (definido, de forma restrita, em torno da estética, do namoro – com homens, é claro – e de profissões tipicamente/predominantemente/“naturalmente” femininas – como professora e aeromoça).

---

<sup>171</sup> V. 33, n. 388, agosto de 2001, p. 89.

<sup>172</sup> *Crescer*, v. 8, n. 85, dezembro de 2000.

Outra matéria que alude a heterossexualidade é “Pobre menina, não têm ninguém”<sup>173</sup>, em que a revista afirma: “as meninas acreditam que ter um namorado é tudo na vida” (p. 77), embora se ressalte que tal comportamento se deve às cobranças feitas às meninas assim que chegam a adolescência.

Na matéria “Na brincadeira de casinha”<sup>174</sup> esta relata os cuidados de uma menina com seu bebê de brinquedo, que é apresentado como uma imitação quase perfeita de um bebê real. Segundo essa matéria, através da brincadeira de casinha a menina “coloca em prática as regras e os afetos que recebe em casa” (p. 76). Como já citado anteriormente, nessa faixa etária (3 aos 7 anos), os meninos já não brincam mais de boneca. Nesse sentido, cabe destacar o box da última matéria citada, intitulado “Os meninos” que, mesmo longo, merece ser transcrito na íntegra por enfatizar a importância (eu diria a centralidade) da cultura na proibição/permissão dada aos meninos na brincadeira de casinha. Nesse quadro a revista faz o seguinte esclarecimento aos pais:

Garotos entre os 6 e 8 anos não se sentem atraídos por bonecas de modo geral. O motivo é simples: os pais, com raras exceções, não deixam os filhos homens brincar com ‘coisas de meninas’. É um comportamento imposto pela cultura e que acaba reforçado, mesmo inconscientemente, por inúmeras atitudes com a criança, no dia-a-dia. Quando meninos brincam com bonecas, portanto, é porque foram deixados livres para assumir o papel dos adultos numa brincadeira de casinha. Ainda assim, não costumam ser a ‘mãe’ do filhinho imaginário. Afastam-se desse papel porque tendem a se identificar com o progenitor do mesmo sexo, repetindo seu comportamento. E como ainda é a mulher quem cuida mais ativamente do bebê em casa, os meninos ficam sem o exemplo masculino para imitar nessa função (p. 76).

Ao contrário do questionamento feito pela matéria citada acima às representações dos gêneros nas brincadeiras de faz-de-conta, em algumas matérias<sup>175</sup> até mesmo as bicicletas são diferenciadas conforme o gênero. Assim, as bicicletas indicadas para as meninas são as das *Meninas Superpoderosas* e a da *Emília* (que vem até mesmo com uma

---

<sup>173</sup> *Crescer*, v. 9, n. 106, setembro de 2002.

<sup>174</sup> *Crescer*, v. 8, n. 90, maio de 2001, p. 76-77.

<sup>175</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 2002, p. 50.

cadeirinha para levar a boneca junto nos passeios), enquanto que “a *Caloi* tem uma novidade para os garotos de 4 a 7 anos que gostam de aventuras: a bicicleta *Zig Cross*”.

Por fim, a revista *Crescer* (2000, p. 65) declara que os outros brinquedos para a faixa etária acima citada têm como função a socialização através de jogos que “estimulam a competição saudável”. Novamente, o discurso psicológico demarca o que é importante/normal para essa faixa etária, apontando um limite de normalidade/conveniência da competição. Burman (1999, p.30), em sua pesquisa sobre a desconstrução da psicologia evolutiva, destaca que:

A criança normal, o tipo ideal, extraída a partir das pontuações comparativas das populações em função de sua idade, é portanto uma ficção ou um mito. Nenhum ser individual, nenhuma criança real está na sua base. Trata-se de uma abstração, uma fantasia, uma ficção, uma produção do aparato avaliador que incorpora, que constrói a criança, em virtude de sua observação.

Dessa forma, a maioria dos brinquedos<sup>176</sup> e dos artefatos culturais da infância apresentam-se como característicos de cada cultura e seu momento histórico, o que implica dizer que cada um destes artefatos é carregado de sentidos e valores legitimados pelas práticas discursivas de sua época. Dessa forma, as revistas apresentam um discurso muito recorrente na atualidade que procura relacionar brinquedo e infância como naturalmente implicados um com o outro; exemplos de como esse discurso é articulado pelas revistas estão nas matérias “Tempo de ser criança”<sup>177</sup> e “O direito de brincar”<sup>178</sup>. Nessa última, a relação criança - brinquedo é explicada nos seguintes termos: “sem brincar a criança não pode ser feliz e é a brincadeira que faz a criança ser criança” e “qualquer criança se sente mal quando não pode brincar. Há tempo para tudo na vida e na infância o tempo é de brincar” (p. 42). Além disso, tal definição de infância exclui aquelas crianças que não

---

<sup>176</sup> Bujes (2000) afirma que, apesar de alguns brinquedos possuírem um caráter de notável sobrevivência, esses são “constantemente ressignificados, dada a dinamicidade da cultura” (p. 207).

<sup>177</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 395, março de 2002, p. 30-35.

<sup>178</sup> *Crescer*, v. 8, n. 95, outubro de 2001, p. 42-47.

podem viver a infância do tipo hiper-realizada<sup>179</sup>, pois precisam trabalhar ou exercer algum tipo de atividade para auxiliar na renda familiar.

Como algumas vertentes da psicologia afirmam, o brincar e o jogar<sup>180</sup> são indicativos, dentro desse discurso, de padrões de normalidade. Tal conceito de normalidade apresentada pelos especialistas nas revistas analisadas, parece “despolitizar e tornar técnico um amplo conjunto de questões pela promessa de que os cálculos técnicos vão anular as lógicas de contestação que possam existir e os interesses que possam entrar em conflito” (Bujes, 2002a, p. 260).

A revista *Meu Nenê* possui uma seção intitulada *Comprinhas*<sup>181</sup>, que periodicamente apresenta sugestões de brinquedos. Esses também são indicados a partir da faixa etária e seguem os mesmos princípios que os artigos anteriores, descrevendo como contribuem no desenvolvimento infantil. Eis alguns exemplos: “Zôo de madeira. Montar o zoológico é divertido e didático. Desenvolve a criatividade, noções de cores, de quantidade e a coordenação motora da criança [...] A partir de 3 anos” ; ou então, “Para as mocinhas. Férias! Um cineminha, um passeio no parque e uma bolsa para levar tudo o que quiser [...] A partir de 4 anos”<sup>182</sup>; e “ Resposta certa. Ao brincar com números de pesos e tamanhos diferentes a criança faz suas continhas”<sup>183</sup>.

A partir dos brinquedos sugeridos pelas matérias das revistas, as meninas de hoje ainda têm como brinquedos mais comuns as bonecas, principalmente Barbies e Suzies, que apresentam todo um aparato de casinhas, carros, bebês, roupas, maquiagens e objetos de casa (panelas, louças, fogão, ferro de passar, vassoura, liquidificador, etc). Tais objetos exaltam a vida doméstica e privada como espaço reservado à mulher, o mesmo ocorrendo com a maternidade, vista como algo inerente à condição feminina. A reiteração dessas

---

<sup>179</sup> Tal conceito encontra-se definido no capítulo dois dessa Dissertação.

<sup>180</sup> Segundo Brougère (2000) o conceito de jogo pode ser entendido como pressupondo uma função como determinante, enquanto o brinquedo possui como características: não ter uma função precisa, ser um objeto infantil, estar ligado a determinadas faixas etárias e ser a representação de um objeto.

<sup>181</sup> O título dessa seção aponta para uma relação entre infância e consumo, que será retomada na seção seguinte sobre moda infantil.

<sup>182</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000, p. 68.

<sup>183</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 28, agosto de 2000, p. 68.



questões aparece em “Sonho ideal, bebê real”<sup>184</sup>, na qual a matéria explica que “desde criança, as meninas, ao brincarem de boneca, casinha ou comidinha, elaboram, de forma lúdica, suas relações com as mães, suas identificações com o feminino e começam a delinear suas visões do que virá a ser a maternidade” (p. 29). Na pesquisa empreendida por Luke (1999, p.167), sobre as revistas de cuidado infantil, esta afirma que:

as revistas destinadas a mães e pais e as de cuidados infantis reforçam os valores e experiências tradicionais de gênero que a maioria das mulheres aprenderam quando meninas e, ao mesmo tempo, preparam as novas mães para que reproduzam estas experiências com suas próprias filhas e filhos.

A maternidade é naturalizada, nessas matérias, a partir da indicação de bonecas como *Susi Babá por um dia*, por exemplo, e sugerida através das imagens que ilustram os diversos artigos das revistas, com destaque à matéria “Presentes especiais”<sup>185</sup>, em que meninas são, na maioria das vezes, representadas abraçadas às suas bonecas ou bebês, demonstrando o quanto essa é uma questão a ser ensinada às meninas desde cedo. Observa-se neste caso o que Felipe (1999, p. 170) explica sobre a relação entre brinquedo e a maternidade:

Tais brinquedos oferecidos às meninas ensinam e reforçam a idéia de que os cuidados com a prole cabem sempre às mulheres ou, ainda, que o destino ‘natural’ delas seria a maternidade. Mesmo que seja visível a atração que as bonecas e casinhas causam também aos bebês masculinos, há uma rápida interdição da cultura, para que estes não façam uso de tais brinquedos.

Um deslocamento na relação brincar de boneca - preparação para a maternidade, encontra-se no artigo “Pobres brinquedos”<sup>186</sup>, sobre crianças que manifestam suas emoções através da “destruição” dos seus brinquedos, o qual traz como ilustração uma menina “afogando” sua boneca em uma banheira.

---

<sup>184</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 394, fevereiro de 2002.

<sup>185</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000.

<sup>186</sup> *Crescer*, v. 7, n. 82, setembro de 2000, p. 84-85.

Além disso, as bonecas *Barbie*<sup>187</sup> (assim como as *Suzi*, *Sandy*, *Angélica*, *Xuxa*, dentre outras) têm produzido um padrão de estética e de beleza que remete a um determinado jeito de ser mulher: branca, preferencialmente loira e de olhos claros, magra e com um corpo “malhado”. Tal padrão veiculado/produzido também nos diz que existe um outro jeito de não ser mulher, que corresponde a não ser bela e desejável. Como afirma Luke (1999, p. 161):

As construções sobre feminilidade e masculinidade no discurso de brinquedos de meninas e meninos, nas revistas ‘de cuidados infantis’, atestam a notável coerência histórica dessa valorização diferente de gênero e o poder do discurso, nesse caso, sobre a infância e a maternidade, que se mantém graças à proliferação de formas culturais populares, como a televisão, o cinema, os brinquedos, os videogames, as revistas de moda, e, acima de tudo, nas economias capitalistas, graças à sua capacidade de transformar-se em bens de consumo.

Já para os meninos, há uma diversidade de brinquedos como carros por controle remoto, bonecos guerreiros, armas, jogos de construção, dentre outras inúmeras possibilidades, que exigem características ativas, guerreiras, racionais e decididas. Um outro exemplo de como essa relação entre masculinidade e as características citadas anteriormente é trazida nas revistas são as imagens dos meninos no artigo já citado “Presentes especiais”<sup>188</sup>, em que estes aparecem brincando com números ou, então, realizando “curvas e manobras radicais com carrinho de rolimã de madeira” (idem, p. 55). Em uma matéria intitulada “Para minha mãe”<sup>189</sup>, é narrado o cotidiano de descobertas de um menino de pouco mais de um ano. Em uma das passagens, ambientada em uma situação de brincadeiras de *playground*, o personagem troca seus carrinhos com outro menino e pega emprestadas as panelinhas de uma menina. Tal matéria, embora não trate especificamente das relações de gênero, apresenta um deslocamento, ao permitir que um menino pegue, mesmo que emprestadas, as panelinhas de uma menina.

---

<sup>187</sup> Gostaria de ressaltar que nenhuma boneca negra foi indicada nos mais de cem brinquedos sugeridos pelas revistas.

<sup>188</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000.

<sup>189</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001.

Também merecem destaque as peças publicitárias da empresa *Fisher Price*, a qual cria brinquedos que representam objetos relacionados a algumas profissões. Algumas dessas peças intitulam-se “todo bom veterinário já nasce sabendo amar os animais”<sup>190</sup>, “ele começou construindo sonhos, depois casas e prédios”<sup>191</sup>; no último caso, a profissão seria a de engenheiro. Ao título “hoje ela faz qualquer coisa e você ri. Amanhã vai ser assim como todo mundo”<sup>192</sup>, corresponde a profissão de fotógrafa. E, por fim, a última peça traz uma menina branca com o estetoscópio e um menino negro que segura um otoscópio. Na parte inferior da peça lê-se a frase: “hoje o médico da família pode estar dormindo no quarto das crianças”<sup>193</sup>. É interessante ressaltar a escolha das profissões: os meninos são citados como futuros engenheiros e veterinários, enquanto a menina, como uma futura fotógrafa, embora, na última peça, ambas as crianças possam ser definidas como futuro/futura médico/médica, ainda que a frase citada acima esteja no gênero gramatical masculino.

Para finalizar essa análise sobre os brinquedos nas revistas da infância, cito Luke (1999) que conclui que “o discurso da interpretação da infância, marcado pelo gênero, que faz a indústria do brinquedo, não é um subtexto, e sim, uma pedagogia muito explícita da identidade de gênero” (p. 165).

## MODA

Este bloco de artigos analisados visa apontar como, através das matérias de moda, as identidades de meninas e meninos estão sendo constituídas, a partir das roupas com que figuram nessas páginas e das posturas que as crianças assumem nestas imagens. Para isso, inicialmente farei uma breve discussão sobre a invenção da moda pela Modernidade, para que, a partir dessa trajetória, possa melhor compreender os artigos analisados no contexto atual. Posteriormente, detenho-me nos artigos encontrados nas cinquenta e três edições analisadas para essa Dissertação.

---

<sup>190</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 29, setembro de 2000.

<sup>191</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000.

<sup>192</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 28, agosto de 2000.

<sup>193</sup> *Meu Nenê*, n. 3, n. 30, outubro de 2000.

Segundo Ariès (1981), até o século XIII, na Europa, assim que a criança deixava os cueiros, era vestida como os homens e mulheres de sua condição social. Já a partir do século XVII, a criança de origem nobre ou burguesa passou a utilizar um traje específico de acordo com sua idade, sendo que, após a primeira infância, meninas e meninos (estes até os 4-5 anos) usavam uma espécie de vestido. O hábito de “efeminar” os meninos nessa faixa etária durou até a Primeira Guerra Mundial (início do século XX), o que tornava difícil a tarefa de distinguir visualmente meninos de meninas. Assim, meninos, após essa fase de uso do vestido, utilizarão calças justas até os joelhos e, aos 10 anos, vestir-se-ão como homens de sua classe. Já as mulheres, desde a saída dos cueiros, utilizarão vestidos, sendo a única diferença entre o vestido da menina e o da mulher adulta a presença de duas fitas largas presas ao vestido atrás dos ombros, pendentes nas costas. Tais fitas eram símbolo da infância e, portanto, também eram usadas pelos meninos. Dessa forma, a diferenciação das roupas iniciou com os meninos de classe social elevada (principalmente pelo processo de escolarização) e, somente depois, atingiu as meninas e as crianças do povo.

Conforme Lipovetsky (1989), a partir da metade do século XIV a moda adulta já revela seus traços sociais e estéticos mais característicos, “em razão do aparecimento de um tipo de vestuário radicalmente novo, nitidamente diferenciado segundo os sexos: curto e ajustado para o homem, longo e justo para a mulher” (p. 29). A moda torna-se, a partir de então, “uma instituição excepcional, altamente problemática, uma realidade sócio-histórica característica do Ocidente e da própria Modernidade” (p. 10). Segundo o mesmo autor, o sistema tal como o conhecemos hoje não existia no período anterior à Modernidade.

Outra questão importante diz respeito à relação entre moda e classe social. Muitos autores apontam a moda como um esquema para a distinção das classes, idéia da qual Lipovetsky discorda, afirmando que “a moda é menos signo das ambições de classes do que saída do mundo da tradição” (p. 10). Tal “esquema da distinção social [...] é fundamentalmente incapaz de explicar o mais significativo: a lógica da inconstância, as grandes mutações organizacionais e estéticas da moda” (p. 11). O discurso da moda como produto das desigualdades de classe “colocou na origem o que não é senão uma das *funções sociais* da moda” (p. 11).

Para o mesmo autor, o sistema de moda apóia-se nos valores e nas significações culturais modernas, como a dignificação do Novo, a expressão da individualidade humana, a sedução, o efêmero, o paradoxal, a fantasia estética, a desqualificação do passado e o investimento de si (através da auto-observação).

O surgimento da moda só é possível de ser compreendido quando ligado a um conjunto de condições da Europa Ocidental posteriores ao ano mil, como, por exemplo, o fim das invasões de outros povos (o que representou a constância da identidade cultural ocidental), a revolução agrícola e técnica, o renascimento monetário, o desenvolvimento do comércio, o crescimento das cidades, etc. Graças a esses e outros elementos, foi possível o estabelecimento de cortes principescas ricas e uma alta burguesia abonada, para as quais nem as crises econômicas conseguirão destruir o gosto pela moda. Além disso, é preciso destacar as corporações de ofícios, através da sua formação profissional e do controle de qualidade, que impulsionarão o processo de produção da moda.

Para essa análises trago a explicação de Palomino (2002, p. 15) sobre a formação da palavra moda que, segundo ela, “vem do latim *modus*, significando ‘modo’, ‘maneira’. Em inglês moda é *fashion*, corruptela da palavra francesa *façon*, que também quer dizer ‘modo’, ‘maneira’ ”.

Retornando a uma proposta de periodização e caracterização da moda por Lipovetsky, este denomina de período *aristocrático* aquele que se situa entre os séculos XIV e XVIII, quando a moda se impôs aos dois sexos e, sob muitos aspectos, houve uma relativa preponderância da moda masculina em matéria de novidades e ornamentos. Segundo o mesmo autor, com a ascensão econômica e política da burguesia, no século XIX, valores como prudência, limpeza e sobriedade tiveram como efeito uma moda ponderada, racional, sem excessos de cores e ornamentos, principalmente para os homens. Segundo Barnard (2003), foi somente nos séculos XVIII e XIX que as distinções de gênero tornaram-se fortemente marcantes na Europa, sendo que, até essa época, os homens usavam freqüentemente meias de seda, cosméticos, cabelos compridos, anelados e perfumados e calções semelhantes a saiotas, exatamente como as mulheres. Sobre as transformações da moda tida como masculina e feminina afirma:

Qualidades tais como capacidade de ação e robustez, aptidão e força, por exemplo, passaram a fazer parte da identidade masculina, algo que não teria sido possível quando os homens usavam golas franzidas, perucas, estolas de peles, etc. É possível argumentar, entretanto, que mais importante do que essas modificações na indumentária para alterar a identidade de gênero do homem foram as mudanças sociais trazidas pela Revolução Industrial (p. 178).

Assim, da metade do século XIX às décadas de 1960 e 1970, a moda passará a ser um fenômeno majoritariamente feminino que Lipovetsky denominará de *moda de cem anos*. Nesse período, a moda será “uma criação de luxo e sob medida, opondo-se a uma produção de massa, em série e barata” (p.70) da *moda aberta*, característica do período que sucede à década de 1960.

A *moda de cem anos* tem como características (Lipovetsky, 1989) a Alta Costura, que monopoliza a inovação no campo; a figura do costureiro, como o criador, o artista da moda; o disciplinamento da moda, através da criação de normas e de datas fixas para a apresentação das coleções; a França, como o farol da moda na Europa (sic); a internacionalização e homogeneização das tendências, apagando influências nacionais; e o vestuário como o foco da moda (e não os adornos dos séculos anteriores). Além disso, uma das grandes invenções desse período foi a psicologização da moda, “criando modelos que concretizam emoções, traços de personalidade e de caráter” (idem, p. 96). Apesar de estar sob o signo do novo, esse período não atravessa fronteiras, não choca, não provoca, de uma forma geral, ao contrário dos movimentos de antimodas que vão ganhando visibilidade no decorrer da década de 1960. Cabe aqui ressaltar alguns fatos relevantes do período da *moda de cem anos*, como a supressão do uso dos espartilhos pelo costureiro Poiret (1909 – 1910) e o estilo Chanel (nos anos 1920), que transformará a moda ao instituir a simplificação do vestuário feminino, ao inserir roupas esportivas nas suas coleções e ao exaltar o corpo esbelto e bronzeado.

A partir dos anos 1960, a moda passa a seguir a lógica da produção industrial, o chamado *prêt-à-porter* (pronto para vestir), acessível a um número maior de pessoas (e os homens novamente vêm-se incluídos no sistema da moda), apresentando como características o culto à juventude, ao corpo, ao individualismo, à liberdade, à sedução. Nessa atual fase em que moda e indústria se aliam, cabe falar em “modas”, uma vez que ela

se constitui a partir de vários estilos - “menos critérios únicos e discriminatórios no tamanho, na forma e na cultura” (Faux, 2000, p. 22) - como uma “colcha de retalhos”, que se caracterizaria por “levar ao extremo limite o gosto das singularidades, da teatralidade, da diferença” (Lipovetsky, 1989, p. 128). Na *moda aberta* haveria um processo de assimilação da diferença (um exemplo disso foi o movimento punk que foi incorporado por muitos estilistas às suas coleções), ou seja, da rua para passarela, assim como a inclusão de modelos de várias raças/etnias. Em especial, a década de 1990 será reconhecida pela tribalização da moda e pelo uso de tecidos tecnológicos.

Segundo Palomino (2002, p. 14), a moda na contemporaneidade pode ser definida como

um sistema que acompanha o vestuário e o tempo, que integra o simples uso de roupas no dia-a-dia a um contexto maior, político, social, sociológico. Você pode enxergar a moda naquilo que escolhe de manhã para vestir, no *look* de um *punk*, de um skatista e de um *pop star*, nas passarelas do Brasil e do mundo, nas revistas e até mesmo no terno que veste um político ou no vestido da sua avó. Moda não é só ‘estar na moda’. Moda é muito mais do que a roupa.

Nesse sentido, deveríamos nos perguntar, então: o que seria a moda? Segundo Hollander (apud Palomino, 2002, p. 17) “o significado social da moda está confinado ao fato de quem usa o que em determinado momento, e não por que se usa”. Já Dutra (2002, p. 359) reconhece a moda como “uma técnica corporal, definida e colocada em prática em virtude das especificidades culturais de cada sociedade, valorizando certos comportamentos em detrimento de outros”.

É dentro desse contexto, em que se consideram as relações entre moda, sociedade, infância e gênero como variáveis e instáveis, conforme as diversas situações culturais e históricas, que iniciamos nossa incursão sobre esse tema nas revistas que ora analisamos. Para essa Dissertação, foram analisadas várias matérias, a saber: “Zôo divertido”<sup>194</sup>, “Estação das flores”<sup>195</sup>, “Pé de molequinho”<sup>196</sup>, “Friozinho gostoso”<sup>197</sup>, “Chega de

---

<sup>194</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 28, agosto de 2000, p. 54-61.

<sup>195</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 29, setembro de 2000, p. 52-59.

bagunça!”<sup>198</sup>, “... A feirinha da semana!”<sup>199</sup>, “Tempo de flores”<sup>200</sup>, “Dupla dinâmica”<sup>201</sup>, “Para ver o Papai Noel!”<sup>202</sup>, “Algodão doce”<sup>203</sup>, “Na moda dos *body's*”<sup>204</sup>, “Casacos: lindos e quentinhos”<sup>205</sup>, “Alegre & colorido”<sup>206</sup>, “Brincando com listras”<sup>207</sup>, “Na escola com muito estilo”<sup>208</sup>, “A moda é brincar”<sup>209</sup>, “Garotada *fashion*”<sup>210</sup>, “Ai, que fofos!”<sup>211</sup>, “Respeitável público, com vocês jeans”<sup>212</sup>, “É de branco que eu vou”<sup>213</sup>, “A flor na festa”<sup>214</sup>, “Jeans o imbatível”<sup>215</sup>, “Vamos pra caminha”<sup>216</sup>, “Vermelho para esquentar o frio” (...) Amarelo para iluminar o inverno (...) Azul para criar um clima”<sup>217</sup>, “Caia na água, tchibum!!!”<sup>218</sup>, “Farra na água”<sup>219</sup>, “Folia e fantasia”<sup>220</sup>, “Com gosto de férias”<sup>221</sup>, “Sen-sa-cio-nal”<sup>222</sup>, “Família moleton”<sup>223</sup>, “Boas festas”<sup>224</sup> e “Noite feliz!”<sup>225</sup>

É interessante ressaltar, inicialmente, que a moda infantil é um dos temas mais freqüentes das revistas, sendo que, praticamente, todas as edições possuem um artigo sobre a temática. Do conjunto de artigos aqui analisados, a maioria enfoca temas como as roupas

---

<sup>196</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000, p. 84-85.

<sup>197</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 27, julho de 2000, p. 52-59.

<sup>198</sup> *Crescer*, v. 8, n. 89, abril de 2001, p. 52-55.

<sup>199</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 30, outubro de 2000, p. 52-57.

<sup>200</sup> *Crescer*, v. 7, n. 83, outubro de 2000, p. 56-61.

<sup>201</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 46, fevereiro de 2002, p. 46-51.

<sup>202</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 32, dezembro de 2000, p. 58-63.

<sup>203</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 35, março de 2001, p. 46-51.

<sup>204</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 47, março de 2002, p. 64-69.

<sup>205</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 2002, p. 46-50.

<sup>206</sup> *Crescer*, v. 8, n. 87, fevereiro de 2001, p. 52-55.

<sup>207</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 54, outubro de 2002, p. 58-62.

<sup>208</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 395, março de 2002, p.66-72

<sup>209</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001, p. 88-91.

<sup>210</sup> *Crescer*, v. 8, n. 95, outubro de 2001, p. 82-84.

<sup>211</sup> *Crescer*, v. 9, n. 105, agosto de 2002, p. 64-69.

<sup>212</sup> *Crescer*, v. 9, n. 102, maio de 2002, p. 58-63.

<sup>213</sup> *Crescer*, v. 9, n. 97, dezembro de 2001, p. 68-72.

<sup>214</sup> *Crescer*, v. 9, n. 106, setembro de 2002, p. 62-67.

<sup>215</sup> *Crescer*, v. 7, n. 81, agosto de 2000, p. 54-59.

<sup>216</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 60-65.

<sup>217</sup> *Crescer*, v. 8, n. 91, junho de 2001, p. 86-91.

<sup>218</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001, p. 58-62.

<sup>219</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 56-60.

<sup>220</sup> *Crescer*, v. 9, n. 99, fevereiro de 2002, p. 64-69.

<sup>221</sup> *Crescer*, v. 9, n. 104, julho de 2002, p. 60-65.

<sup>222</sup> *Crescer*, v. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 60-65.

<sup>223</sup> *Crescer*, v. 8, n. 83, julho de 2001, p. 86-89.

<sup>224</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 56, dezembro de 2002, p. 44-52.

<sup>225</sup> *Crescer*, v. 9, n. 109, dezembro de 2002, p. 60-67.



certas para cada estação, as roupas indicadas na realização de determinados passeios (como o circo e o zoológico) e espaços (como a escola) ou o que utilizar em datas comemorativas, como, por exemplo, o Natal e o Ano Novo, o que possivelmente ocorre por questões mercadológicas, ou seja, para atrair o olhar e o desejo de consumo das mães e dos pais ao verem aproximando-se datas especiais.

Além disso, outro elemento que merece uma análise mais detida das páginas de moda infantil são suas/seus modelos. Apesar de haver um certo equilíbrio entre o número de meninas e o de meninos que figuram nas páginas de moda, ainda há um predomínio daquelas, que representam mais da metade das/dos modelos das revistas. No entanto, há uma grande disparidade entre o número de crianças de aparência negra<sup>226</sup>, branca e asiática (ou seja, descendentes de japoneses, chineses, tailandeses, etc) nas revistas. As crianças brancas representam mais de três quartos do total das/dos modelos que “posam” para essas páginas, sendo que tal questão não deve ser considerada apenas na seção Moda, mas também para o conjunto da revista.

No decorrer da análise das revistas a questão da raça/etnia chamou-me a atenção, devido a tal disparidade. A temática da raça/etnia no material analisado é interessante de ser explorada, pois a maioria de crianças negras e asiáticas encontradas nas revistas localizam-se, justamente, na seção de Moda, sendo que raramente são vistas em outras matérias ou seções das revistas. Nesse sentido, a moda, atualmente, tem se constituído como um dos espaços culturais em que mais a diferença aparece, seja de gênero, raça/etnia, talvez por ser, como afirma Lipovetsky, o período atual caracterizado pela *moda aberta*, pela qual a diferença é uma de suas características mais marcantes. Essa questão provavelmente também está relacionada à afirmação de Hall (1997a, p. 19) de que “a cultura global

---

<sup>226</sup> Sobre isso cito a carta de uma pessoa, que não quis se identificar, que contesta a falta de pessoas negras na revista *Meu Nenê* (v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 6); nas suas palavras: “você estão de parabéns, exceto por um detalhe: há poucas fotos de crianças negras. Acho as de olhos azuis lindas, mas as negras, orientais e mestiças também são. Gostaria que vocês diversificassem um pouco mais os tipos. Afinal, o Brasil não é de uma raça só”.

necessita da ‘diferença’<sup>227</sup> para prosperar – mesmo que apenas para convertê-la em outro produto cultural para o mercado mundial”.

As pessoas negras localizadas nas revistas aparecem, principalmente, em matérias sobre futebol, moda, violência escolar, adoção, instituições de proteção social, atendimento hospitalar às mulheres grávidas feita pela rede pública, etc. Além dessas, foi encontrada uma única imagem de pai e filha negros<sup>228</sup>, assim como o número de mães negras também não foi muito superior ao números de pais negros encontrados. Além disso, foram encontradas poucas peças publicitárias com crianças negras. Dentre elas destaque: as da linha infantil de perfumaria da *Davene* e d’ *O Boticário*, do remédio *Merthiolate*, das fraldas *Turminha Feliz*, das roupas *Tip Top* e dos brinquedos *Fischer Price*. Já as crianças asiáticas foram encontradas em apenas duas peças publicitárias, a saber: do remédio *Nenê Dent* e das fraldas *Drypers*. Isso retoma a questão, levantada anteriormente por Hall, de que, segundo Mira (2001), na sociedade moderna, as diferenças têm sido marcadas e absorvidas pelo mercado de consumo.

A respeito da expansão do mercado mundial, concordo com Steinberg (1997), quando esta constata que as crianças têm sido alvo, a partir da década de 50 do século XX, de uma indústria que passou também a vê-las como objeto desse mercado. Neste universo, roupas e calçados apresentam-se como importante filão para o consumo. Ortiz (1999, p. 170) afirma que o consumo constitui um universo de significação capaz de modelar as práticas cotidianas. Nele, os indivíduos se reconhecem uns aos outros e constroem suas identidades”, pois o mercado, longe de ser homogêneo, “cria a diferença e desigualdades” (id.). Exemplos da criança-consumidora estão nos artigos da *Revista ZH Donna*<sup>229</sup> e da revista *Época*, já citada no quarto capítulo. Na primeira matéria, “Tribo dos pequenos”, o texto escrito inicia com a afirmação de que “cada vez mais vaidosos e independentes, os pequenos tornaram-se grandes consumidores, interessados pelos assuntos de moda e tendências” (p. 18). Já na segunda, “Infância *hi-tech*”, o foco desloca-se para as indústria

---

<sup>227</sup> A questão da diferença aparece nas revistas, como “mistura de nacionalidades, culturas e hábitos”; um exemplo disso, é a matéria “Viva a diferença” (*Crescer*, v. 8, n. 95, outubro de 2001, p. 54-56).

<sup>228</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001, p. 20.

<sup>229</sup> *Zero Hora*, 12 de outubro de 2003.

têxtil, na qual “o mercado infantil vive num momento de expansão, crescendo cerca de 5% ao ano. Atentas a esse movimento ascendente, muitas *griffes* de adulto estão lançando coleções mirins” (p. 82).

Nas revistas analisadas, meninas e meninos, através das imagens, apresentam-se fazendo poses e, na maioria das vezes, seu olhar encontra-se com o da câmera, embora os meninos “pareçam” mais descontraídos, desligados e até despreocupados com esse olhar (como, por exemplo, em “Estação das Cores”). Tais imagens representam um misto de inocência (como nos artigos para roupas de bebê – “Na onda dos bodys”, “Aí, que fofos” e “Algodão doce”) e sedução (como no artigo “Meninas de verdade”, que será citado na página 124 dessa Dissertação), principalmente com relação às meninas, embora prevaleça o modelo de infância inocente e feliz nas revistas analisadas, pois, afinal, essas possuem um público específico – mães e pais. Imagens do mesmo tipo são veiculadas não apenas pelas revistas aqui analisadas, mas pela mídia em geral, que dissemina fantasias que circulam em nossa cultura, fantasias essas de caráter contraditório.

Walkerdine (1999), em sua pesquisa sobre a erotização das meninas na cultura popular, considera que tais representações de crianças são vistas como índices de erotização apenas em alguns pontos de vista, enquanto em outros são consideradas “reveladores” de talentos mirins. Um exemplo da erotização infantil está na matéria já citada “Infância *hi-tech*”, na qual é citada “a paulistana Victória, de sete anos, [que] é tão vaidosa que só sai de casa depois de se maquiar. Em seu quarto, as bonecas dividem espaço com os cosméticos, cremes e vidros de perfume. Semanalmente, ela faz as unhas com a manicure da mãe” (p.74).

Segundo O’Sickey (2002), as/os modelos infantis que apresentam uma postura adulta (como algumas imagens de “Friozinho gostoso”, “Zôo divertido”, “Jeans o imbatível” e “... a feirinha da semana!”) possuem notável semelhança com as suas contrapartidas adultas infantilizadas das revistas de moda para mulheres adultas. Um exemplo de uma outra pedagogia cultural que aposta nesse misto erotização e inocência, assim como na semelhança entre modelos mirins e adultos, está na edição da *Revista ZH*

*Donna*<sup>230</sup>. No artigo “A moda deles é radical”, o texto escrito inicia da seguinte forma: “Ciranda cirandinha é coisa do passado. As brincadeiras das crianças já não são mais as mesmas, e a garotada de hoje está cada vez mais radical” (p. 15). Nas imagens que acompanham o artigo, as duas modelos mirins brancas realizam poses sensuais, enquanto o garoto negro apresenta poses mais descontraídas.

Outra dimensão que permeia as páginas das revistas analisadas é o desejo das mães em ver suas/seus filhas/filhos como modelos mirins<sup>231</sup>, como o percebido através da seção *Cartas*, em que várias daquelas explicitam o desejo de ver as/os filhas/filhos como capa das revistas analisadas<sup>232</sup>, ou ao longo da revista<sup>233</sup>.

Além disso, as revistas expõem a heterossexualidade como o caminho natural e biológico do ser humano, através de legendas como “O pequeno casal não resistiu e fez pose”<sup>234</sup>, “Um abraço bem gostoso para esquentar! O casal está super colorido aguardando o inverno chegar”<sup>235</sup>, “Que delícia ganhar flores! Uma iniciativa de sucesso do garotinho [...] para agradecer a amiga”<sup>236</sup> e “pintou romantismo ... namoro ou amizade”<sup>237</sup> ao apresentarem uma menina e um menino nas imagens. A pretensa naturalidade com que nos é colocada a questão da heterossexualidade nos levaria ao seguinte questionamento de Louro (1997, p. 81) “se a identidade heterossexual fosse, efetivamente, natural (e, em contrapartida, a identidade homossexual fosse ilegítima, artificial, não natural), por que haveria a necessidade de tanto empenho para garanti-la?”.

Dessa forma, Deborah Britzman (1996, p. 74) afirma:

Nenhuma identidade sexual – mesmo a mais normativa – é automática, autêntica, facilmente assumida; nenhuma identidade sexual existe sem negociação ou construção. Não existe, de um lado, uma identidade

<sup>230</sup> *Zero Hora*, 12 de outubro de 2003.

<sup>231</sup> Conforme reportagem da revista *Marie Claire* (n. 137, agosto de 2002, p. 53-57), nos EUA, 200 mil meninas (com idades entre 0 a 12 anos) participam de centenas de concursos de beleza naquele país. Tais concursos movimentam cerca de 5 bilhões de dólares por ano.

<sup>232</sup> *Meu Nenê*, julho de 2000.

<sup>233</sup> *Meu Nenê*, março de 2002 e *Pais & Filhos*, fevereiro de 2002.

<sup>234</sup> *Meu Nenê*, agosto de 2000, p. 56.

<sup>235</sup> *Meu Nenê*, junho de 2000, p. 49.

<sup>236</sup> *Crescer*, setembro de 2002, p. 65.

<sup>237</sup> *Meu Nenê*, setembro de 2000, p. 57.

heterossexual lá fora, pronta, acabada, esperando para ser assumida e, de outro, uma identidade homossexual instável, mutável e volátil, uma relação social contraditória e não finalizada.

Outro indício que aponta para a hipótese lançada no quarto capítulo - de que tais revistas são destinadas a mães e pais de classe média e alta - diz respeito ao preço das roupas, algumas de *griffes* caras como *TKTS*, *PUC*, *Cacharel*, *Tartine et Chocolat*, *Clayeux*, *Benetton*, entre outras, em que um vestido de organdi da *Brighter* pode chegar a R\$ 350,00!

Conforme o gênero, apresentam-se nessas páginas as seguintes peças de roupa: as meninas vestem jaquetas, saias, blusas, salopetes<sup>238</sup>, casacos, vestidos, pijamas, camisolas, robes, *baby-dolls*, jardineiras<sup>239</sup>, calças, camisas, camisetas, bermudas, regatas, macacões, shorts, capris<sup>240</sup>, coletes, meias, moletons, minissaias, saia-shorts<sup>241</sup>, *leggings*<sup>242</sup>, corsários<sup>243</sup>, frente únicas<sup>244</sup>, *tops*<sup>245</sup>, *body*s<sup>246</sup>, batas<sup>247</sup>, *fuseaus*<sup>248</sup>, cachecóis, *twin-sets*<sup>249</sup>, luvas, meias-calças, biquínis, maiôs, calças que viram bermudas e até casacos de pele sintética. As cores das peças são as mais diversas possíveis, com desenhos, xadrez, listrados, bolinhas, escritos, florais, bordados e estampas. Os cabelos são arrumados com tiaras, faixas, piranhas, laços, lenços, tic-tacs, fitas e presilhas de diversas formas; além de acessórios como chapéus, mochilas, cintos, óculos de sol e de grau, boina, gorros, bolsas, brincos, relógios e pulseiras. Os sapatos utilizados nas imagens de meninas são tamancos, sandálias, botas, chinelos, pantufas, tênis e sapatos de diversos modelos.

---

<sup>238</sup> Salopete é um tipo de macacão com tiras na altura do ombro e saia na parte inferior.

<sup>239</sup> Jardineira é um tipo de macacão com tiras na altura do ombro e bermuda na parte inferior.

<sup>240</sup> Capri é um tipo de calça, cujo comprimento fica um pouco acima do tornozelo.

<sup>241</sup> Saia-short é um short que possui, na parte da frente, a aparência de uma saia.

<sup>242</sup> *Legging* é uma calça curta de tecido justo, como a *lycra* e o *cotton*.

<sup>243</sup> Corsário é uma calça cujo comprimento é um pouco abaixo do joelho, sendo os tecidos mais utilizados também a *lycra* e o *cotton*.

<sup>244</sup> Frente única é uma blusa cujas alças passam por trás do pescoço.

<sup>245</sup> *Top* é uma blusa curta, com ou sem alça.

<sup>246</sup> Também são chamados de *colant*.

<sup>247</sup> Batas são blusas largas, de tecidos leves, muito associadas à moda *hippie*.

<sup>248</sup> *Fuseau* é uma calça de tecido justo, como a *lycra*, o *cotton* e a lã.

<sup>249</sup> *Twin-set* é um conjunto composto de blusa de manga curta ou longa e casaco de manga longa, ambos do mesmo tecido.

Já os meninos vestem calças, moletoms, camisetas, pólos, coletes, camisas, bermudas, macacões, bodys e jardineiras (estes apresentados em modelos, na maior parte dos artigos, de até 3 anos<sup>250</sup>), mantas, regatas, bermudões, blusões, roupões, meias, jaquetas, blusas, calças pescador<sup>251</sup>, shorts, casacos, sungas, luvas e pijamas. As roupas dos meninos são menos coloridas que as das meninas e, em sua maioria, são de uma única cor; algumas, no entanto, são listradas, estampadas, sendo comum os motivos de *surf* e raros desenhos de bichinhos, xadrez e florais (do tipo surfista). Os cabelos são curtos e sem adornos, com a exceção dos bonés, chapéus, boinas e gorros. Já os calçados giram em torno dos tênis, das sandálias havaianas e de couro, dos sapatos, dos sapatênis<sup>252</sup>, das pantufas, dos chinelos e das papetes<sup>253</sup>. Os acessórios são óculos escuros e de grau, cintos, mochilas, além de ter sido encontrado um menino utilizando uma pulseira, como a da sua irmã gêmea, em “Dupla dinâmica”. Pode-se, assim perceber, o que aponta Dutra a partir de sua pesquisa (2002, p. 380):

Certamente, aqueles que apontam para a crescente adesão masculina ao consumo de produtos estéticos sabem o que dizem. É evidente, também, que o vestuário masculino tem sido permeável à penetração de informalidades e descontração. O uso das cores já se faz de forma relativamente menos rígida. Mas a variedade ainda é pequena. O vocabulário da roupa masculina é pouco extenso.

Nesse sentido, a partir dos modelos de roupa pode-se verificar que há um maior investimento sobre as meninas como aquelas que devem ser apresentadas como mais arrumadas, enfeitadas, coloridas e cheias de adornos e, por isso, à sua disposição se encontra um número maior de modelos de roupa. Como afirmado anteriormente por Lipovetsky (1989), a moda, em grande parte, é predominantemente feminina, fato que é confirmado pelas matérias de modas das revistas em que o repertório feminino de roupas, acessórios e sapatos é muito maior do que o masculino. Um exemplo disso está na matéria

---

<sup>250</sup> As idades das/dos modelos e, portanto, a que faixa etária se destinam tais peças podem ser verificadas nas legendas das imagens.

<sup>251</sup> Calça pescador é um tipo de calça curta, na altura dos tornozelos.

<sup>252</sup> Sapatênis é um tipo de sapato com um estilo mais esporte, apresentando por vezes, cadarços.

<sup>253</sup> Papete é um tipo de sandália masculina, muito utilizada pelo estilo surfista.

“Tribos dos pequenos” pela *Revista ZH Donna*<sup>254</sup>, em que se afirma que “criança adora se produzir, ficar em frente ao espelho, principalmente as meninas” (p. 18). Apoiada nesse modelo de moda para meninos e meninas a estilista Helena Benetton afirma “não há nada mais *fashion* do que babados e flores para as meninas e listras para os meninos”<sup>255</sup>

Dutra (2002, p. 362) afirma sobre a diferenciação de roupas feitas entre meninos e meninas:

Desde a mais tenra infância meninos e meninas vão sendo diferenciados pelo artifício das roupas e sendo ensinados sobre a forma adequada como cada sexo deve se vestir. As meninas são vestidas com roupas em tons rosa ou amarelo, com estampas florais ou de animais domésticos, podendo ter enfeites colocados na cabeça (laços) ou nas orelhas (brincos). Já os meninos são vestidos de azul, com estampas de bolas de futebol ou de animais selvagens, como leões ou tigres. Enfeites são impensáveis. Esse processo se estende por toda infância e adolescência e os desajustes no seu desenvolvimento podem gerar sérios transtornos.

Naranjo (2003) em sua pesquisa, e em total acordo com a aqui descrita, destaca as diferenças entre roupas de meninas e meninos: para estes a roupa é cômoda e adaptada a brincadeiras e jogos que requerem atividade amplas. Além disso, a cor rosa é, desde o nascimento, discriminada. Para aquelas, a roupa tem de ser bonita, às vezes incômoda e, em geral, pouco prática para exercícios e atividades físicas. Nesse caso, não importam as cores.

A respeito das cores e sua associação insuspeitada com os gêneros, Barnard (2003, p. 170) explica:

É freqüente pessoas do Ocidente, hoje, associarem cor-de-rosa com meninas e azul com meninos. Nem é incomum as pessoas se sentirem pouco à vontade quando estão vestindo a cor ‘errada’. Mas, como destaca Steele, ‘no século XVIII, um conjunto de seda cor-de-rosa era considerado um traje adequado para um fidalgo’ (Steele, 1989:6): [a] associação do rosa à feminilidade e do azul à masculinidade foi adotada na França do século XIX, e somente por volta de 1920 essa última associação se tornou comum no Ocidente.

---

<sup>254</sup> *Zero Hora*, 12 de outubro de 2003.

<sup>255</sup> *Crescer*, outubro de 2001, p. 82.

Nas descrições das roupas para meninos (e também para homens) não há referências às saias. Essas ainda se constituem um tabu para os homens, embora em algumas culturas e sociedades elas tenham sido ou ainda sejam usadas, como, por exemplo, os escoceses que usam o *kilt*<sup>256</sup> em eventos especiais. Também há registros do uso de saias por alguns povos indígenas, assim como entre gregos e romanos. Na contemporaneidade, há alguns estilistas, como Jean Paul Gaultier, que apresentam em suas coleções homens de saia<sup>257</sup> e de vestido.

Na pesquisa realizada por Lúcia Soares (2000), a autora procurou “estudar a concepção de criança em nossa sociedade por meio da análise das imagens infantis que aparecem na mídia impressa, enfocando as características físicas, posturas, gestos e vestimenta” (p. 4). Para tanto, Soares analisou, das revistas *Cláudia*, *Manequim*, e *Nova*, todas da Editora Abril, os exemplares do mês de outubro de cada ano da década de 1990. A partir dessa análise a autora concluiu:

Para os meninos, a roupa deve favorecer sua condição infantil, preservando seu direito de usufruir dessa fase tão prazerosa da vida. Para as meninas, ao contrário, assemelha-se mais à roupa adulta: logo, favorece mais a vaidade e o desenvolvimento da sensualidade feminina do que a praticidade e a adequação aos movimentos e brincadeiras infantis. As meninas, muito mais cedo que os meninos, deixam as atividades lúdicas de lado e passam a compartilhar com os adultos algumas tarefas domésticas. Pesquisas em diferentes áreas e enfocando diversos aspectos demonstram que é freqüente as meninas apresentarem um desenvolvimento mais precoce que os garotos, mas é preciso considerar uma pressão social maior sobre as meninas no sentido de exigir que se comportem como ‘mocinhas’ (p. 117).

Outra característica percebida nos artigos analisados pode ser relacionada com a afirmação de Postman (1999, p. 17-18), de que “na última década [1990] a indústria de roupas infantis sofreu mudanças tão aceleradas que, para todos os fins práticos, as ‘roupas infantis’ desapareceram”. Tal tendência é percebida através das imagens, em que o repertório e até mesmo os estilos das roupas são muito semelhantes às dos adultos,

---

<sup>256</sup> *Kilt* é saia tradicional xadrez utilizada pelos escoceses.

<sup>257</sup> No Metropolitan Museum of Art, de Nova Iorque, foi aberta em novembro último a exposição “Bravehart: men in skirts” que retrata “historicamente, o uso de saia pelo sexo masculino e tenta, de certa forma, quebrar alguns preconceitos quanto ao uso da vestimenta” (Folha da Tarde, p. 1. In: Correio do Povo, Porto Alegre, 7 de fevereiro de 2004).



excluindo-se, é claro, as roupas de bebê, as roupas para crianças pequenas (até, no máximo, 3 anos) e aquelas para ocasiões especiais. Um exemplo de como isso é descrito em outra pedagogia cultural está no caderno *Vitrine*<sup>258</sup>, na matéria intitulada “Moda praia para a gurizada com atitude”<sup>259</sup>. Essa matéria de moda dirige-se “aos papais e mães surfistas ou que assumem o visual colorido e alegre do *surfwear*” que agora “já podem estender o seu próprio estilo aos pimpolhos”. Na coleção feminina são citadas blusas, minissaias, shorts, bolsas, camisetas estilo *baby-look*<sup>260</sup>. Já para os meninos, indicam-se camisetas e bermudas que “têm recorte idêntico aos dos modelos ‘para gente grande’”.

No entanto, tal processo não se dá de forma homogênea, pois, como aponta Soares em sua pesquisa de Mestrado, também ocorre na contemporaneidade um

processo de ‘desadultização’ da roupa infantil [que] pode ser observado na ênfase que é dada ao conforto e à liberdade de movimentos, surgindo assim uma roupa mais adequada para as atividades que são próprias da infância, o que se pode observar na maioria dos anúncios. Isso, porém, dá-se de modo diferente para crianças do sexo masculino e feminino. Os anúncios de roupas para meninos enfatizam a necessidade de uma vestimenta mais adequada para a sua intensa movimentação, enquanto que a publicidade de artigos de vestuário exclusiva para meninas enfoca a sua rápida transformação em uma mulher adulta (p. 117).

Outro exemplo do processo de desadultização da moda infantil é dado pela revista *Veja Criança*<sup>261</sup> que destina para as meninas conjuntos de malha confortáveis, “porque as garotas querem mesmo é muita brincadeira” (p. 52). Além disso, é ressaltado que “criança deve estar vestida com roupa de criança. Tome cuidado para que ela não fique parecida com uma adolescente”, procurando-se evitar “sapatos de salto alto e plataforma” (p. 52).

É interessante ressaltar, como contraponto à posição da *Veja Criança* de que criança deve se vestir com roupa de criança, a matéria “Para os pequenos vale tudo” da *Revista ZH Donna*<sup>262</sup>, na qual se afirma que “criança e adolescente adoram acompanhar a moda. A cada estação, o setor infantil absorve mais e mais tendências das passarelas adultas, adaptando-as

<sup>258</sup> Suplemento que circula aos sábados, no Jornal Correio do Povo.

<sup>259</sup> Matéria publicada no dia 11 de outubro de 2003, p. 3.

<sup>260</sup> *Baby-look* é uma blusa ou camiseta curta.

<sup>261</sup> *Veja* Edição Especial. n. 23, maio de 2003.

aos padrões das crianças com muito estilo” (p. 18). Aqui podemos destacar a proposta de Postman sobre o desaparecimento da infância, cuja concretização pode ser percebida através das imagens exibidas pela *Revista ZH Donna*, em que o repertório e até mesmo os estilos das roupas são muito semelhantes às dos adultos, além de as poses realizadas nessa publicação serem muito semelhantes às das mulheres nas revistas femininas adultas. Some-se isso o fato de que os calçados indicados incluem os saltos, pois “mesmo os calçados de salto, que as meninas adoram, deixaram de ser vilões. A maioria dos fabricantes compensa o salto com pequenas plataformas, formando uma estrutura saudável para o arco do pé” (p. 19).

Em outra matéria das revistas do nosso *corpus*, “Sexo frágil? Sexo forte?”<sup>263</sup>, duas mães foram convidadas pela revista para saírem para comprar roupas infantis para um menino e uma menina. O desafio era encontrar “roupa de criança e não de adulto em miniatura. Tem que ser confortável e liberar os movimentos, deixando o menino ou a menina à vontade para brincar, deitar e rolar” (p. 43). Segundo as mães convidadas para o desafio, para o garoto foram encontradas várias opções. Já para menina, a tarefa foi difícil, pois a maioria das roupas seguia o estilo adulto ou adolescente.

Ao contrário do exposto anteriormente, a *Veja Criança* aposta nas roupas de e para crianças como distintas de adolescentes e adultos. Tal investimento se dá sobre a produção de uma infância feliz e inocente, na qual as crianças devem ser resguardadas do mundo adulto, assim como explorar todas as suas potencialidades, principalmente aquelas relacionadas às brincadeiras. Essa concepção é contrária à proposta por outras pedagogias culturais que vêem a criança como mini-adulto, assim como é apontado por Steinberg e Postman.

Talvez aqui haja uma diferenciação a ser feita. As diferenças nos discursos sobre infância das revistas *Crescer*, *Pais & Filhos*, *Meu Nenê* e *Veja Criança*, em relação àqueles proferidos pelos cadernos *Vitrine* e *Revista ZH Donna*, podem advir do endereçamento e dos objetivos de cada publicação. Acredito que as revistas endereçadas para mães e pais

---

<sup>262</sup> Revista ZH Donna. In: Zero Hora, 13 de outubro de 2002.

<sup>263</sup> Crescer, v. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 38-43.

tenham como objetivo - embora isso não seja tão tranquilo assim – “defender” a infância, como uma fase da vida humana a ser preservada à parte do mundo adulto, enquanto as matérias dos jornais *Correio do Povo* e *Zero Hora*, respectivamente, não apresentam tal concepção, sendo seus objetivos mais voltados para o consumo imediato.

A moda infantil das revistas analisadas incentiva a oposição de gênero, através das peças de roupas, das cores (meninos não utilizam, em hipótese alguma, a cor rosa, tida como exclusivamente feminina, embora às meninas seja “permitido” utilizar a cor azul) e dos acessórios (meninos não usam nenhum tipo de bolsa, com exceção de mochilas e nenhum adorno nos cabelos ou na cabeça que não seja o boné). Assim como a seção de Quartos para bebês e crianças procurou mostrar, as roupas das meninas também possuem muitos desenhos de bonecas, flores e corações, enquanto as dos meninos possuem poucos ou nenhum desenho. O mesmo ocorre com os sapatos, como na matéria “Tênis no pé”, na qual os modelos de sapatos para meninas possuem “flores, estrelinhas, corações e outros mimos [que] vão deixar as garotas ainda mais cheias de graça” (p. 70), enquanto para os meninos os “modelos de camurça ou couro são os mais práticos e duráveis para os garotos” (p. 72). Dentre as marcas de sapato para meninas destaco as da *Barbie*, que também aparece como marca de várias roupas para meninas, e, para meninos, o tênis do Guga (tenista Gustavo Kuerten), da Olympikus.

As peças publicitárias das roupas da marca *Tigor T. Tigre*<sup>264</sup> também apontam seu endereçamento, através do *slogan* “a marca do ferinha” e não para meninas delicadas, doces e meigas. Já as peças publicitárias da Pampili trazem o conceito do ser menina e feminina. A primeira peça selecionada traz como imagem de fundo uma menina e a frase correspondente afirma: “a boca, os olhos e a vaidade são igualzinhos a mãe”<sup>265</sup>. Na segunda, a imagem dos sapatos da nova coleção acompanha a frase: “Coleção Pampili alto verão. Chamosa como sua garotinha”<sup>266</sup>. Nesse sentido, ser menino constitui-se, para essas revistas, como uma negação do ser menina. Segundo Soares (2000, p. 90) os “atributos

---

<sup>264</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001 e v. 9, n. 103, junho de 2002.

<sup>265</sup> *Crescer*, v. 7, n. 77, abril de 2000.

<sup>266</sup> *Crescer*, v. 9, n. 99, fevereiro de 2002.

como delicadeza e sensibilidade são projetados nas meninas, estimulados pelos adultos e reforçados pela publicidade”.

Na matéria “Folia e fantasia”<sup>267</sup>, sobre modelos de fantasia infantil, as meninas aparecem vestidas de gatinha, abelha, joaninha, Pedrita (personagem do desenho dos *Flinstones*), odalisca, Emília (personagem do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*), Florzinha (personagem do desenho *As Meninas Superpoderosas*), italiana, fada, Cinderela, Branca de Neve, enquanto os meninos são fantasiados de galo, palhaço, árabe, Visconde (personagem do *Sítio do Pica-Pau Amarelo*), Bambam (personagem do desenho dos *Flinstones*), italiano, *Johny Bravo* (personagem do desenho que leva seu nome), *Power Rangers*, Homem-Aranha, *Batman*, Super-Homem. As crianças que vestem as fantasias de heróis são, em sua maioria, meninos, sendo a única heroína a personagem Florzinha. Gostaria de destacar também que as fantasias do *Batman* e do *Johny Bravo* foram vestidas por um menino negro, assim como uma menina negra vestiu a fantasia da Branca de Neve, talvez para apresentar uma certa democracia racial.

Já para os bebês (em torno de 1 ano de idade), muitas roupas e sapatos, assim como os brinquedos, são unissex, como aparecem, por exemplo, nas matérias “Pé de molequinho” e “Ai bota aqui, ai bota ali o teu pezinho”<sup>268</sup>, em que quase todos os modelos de sapatos são indiferentes ao gênero do bebê, com a exceção do modelo boneca, exclusivo para meninas. Outro exemplo de roupa que talvez aponte essa fase inicial da vida, na qual, a princípio, as diferenças de gênero não são tão relevantes, seja o modelo de biquíni para meninas de até dois anos que é composto de apenas a parte inferior do biquíni e de um chapéu ou touca, ambos com a mesma estampa<sup>269</sup>. Sobre uma certa homogeneização do vestuário, Lipovetsky (1989, p. 130) observa que, no período atual da *moda aberta*, até há uma “redução da diferença enfática entre o masculino e o feminino”, embora, por mais semelhantes que sejam, há detalhes mínimos (como, por exemplo, o corte das roupas) que discriminam os gêneros a que se destinam. Os bebês nas imagens podem ser identificados

---

<sup>267</sup> *Crescer*, v. 9, n. 99, fevereiro de 2002.

<sup>268</sup> *Crescer*, v. 9, n. 103, junho de 2003, p. 60-65.

<sup>269</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 43, novembro de 2001 e v. 5, n. 55, novembro de 2002.

como meninos e meninas através da ausência/presença de brincos, pelo tipo de desenho presente nas roupas, pelos brinquedos que seguram e pelas cores das roupas que vestem.

Além disso, no decorrer das análises percebeu-se o uso de gírias e expressões que se diferenciam entre meninas e meninos nas legendas das imagens, como “para a menina de 3 anos é preciso ‘dar um toque fashion’”<sup>270</sup>; “vestidas para arrasar”<sup>271</sup>; “a mamãe chamou, mas as garotas ainda engatam um papo” (p. 54)<sup>272</sup>; “a pequena faz charminho com o vestido”<sup>273</sup>; “vem dançar comigo”<sup>274</sup>, “assanhadinhas, as meninas fazem pose de *top model*”<sup>275</sup>; “ vaidade em alta! As meninas não descuidam da beleza nem na hora do sono”<sup>276</sup>; “Maria Luiza, 4 anos, esbanja charme com o pijaminha”<sup>277</sup>; “nesse calor nada melhor do que um bom papo à beira da piscina”<sup>278</sup> e “Laís, de 4 anos, está supermoderna com o *look* colorido da PUC”<sup>279</sup>. Já os meninos são nomeados, através das legendas como: “o menino de 3 anos quer mais é brincar a vontade. E está certo!”<sup>280</sup>, “os amiguinhos aproveitam o cenário para jogar uma conversinha fora” (ibidem), “bagunça em dobro”<sup>281</sup>, “hora de aprontar alguma”<sup>282</sup>, “vamos rolar”<sup>283</sup>, “eu tenho a força”<sup>284</sup>, “que tal uma corrida”<sup>285</sup>, “piloto esperto”<sup>286</sup>, “mini-galãs são assim, elegantíssimos”<sup>287</sup>, “tudo vira bagunça quando os meninos se reúnem para brincar a bordo de seus pijaminhas”<sup>288</sup>, “olha

---

<sup>270</sup> *Meu Nenê*, agosto de 2000.

<sup>271</sup> *Meu Nenê*, julho de 2000.

<sup>272</sup> *Crescer*, abril de 2001.

<sup>273</sup> *Crescer*, outubro de 2000.

<sup>274</sup> *Meu Nenê*, outubro de 2002.

<sup>275</sup> *Crescer*, agosto de 2000.

<sup>276</sup> *Meu Nenê*, abril de 2002.

<sup>277</sup> Id.

<sup>278</sup> *Meu Nenê*, novembro de 2001.

<sup>279</sup> *Meu Nenê*, novembro de 2002.

<sup>280</sup> *Meu Nenê*, setembro de 2000.

<sup>281</sup> *Meu Nenê*, fevereiro de 2002.

<sup>282</sup> *Meu Nenê*, outubro de 2002.

<sup>283</sup> Id.

<sup>284</sup> Id.

<sup>285</sup> Id.

<sup>286</sup> Id.

<sup>287</sup> *Crescer*, agosto de 2000.

<sup>288</sup> *Meu Nenê*, abril de 2002.

só a pose do artista agradecendo os aplausos”<sup>289</sup> e “o Elton não deixou por menos! Mandou ver, no melhor estilo *top model*, para mostrar a camisa pólo de malha”<sup>290</sup>.

Para as meninas foram utilizados os seguintes epítetos, adjetivos ou descrições: “as gatinhas”, “as sapecas”, “as princesas”, “a simpática”, “a risonha”, “a doce”, “a gracinha”, “a tímida”, “bebezinha fashion”, “gatinha antenada”, “a gatona”, “super fofa”, “bonecas”, “menina curiosa”, “vestida de moça”, “vestida de princesa”, “fofíssima”, “gatas no sol”, “a aluna”, “Ana ficou cheia de graça”, “charmosinha”, “princesinha da noite” e “lindas e chiques”. Para os meninos foram utilizadas as seguintes expressões: “os sapecas”, “o carequinha”, “o pequeno”, “o belo”, “o simpático”, “o alegre”, “charme total”, “visual maroto”, “graça irresistível”, “azulão já”, “garoto sabido”, “o professor”, “visual mais arrumadinho” e “o anjinho Guilherme”.

Assim, nas meninas é enfatizada a questão da estética, além de um misto de inocência e erotização. Já quanto aos meninos, as legendas e os adjetivos também enfocam sua inocência, mas, principalmente suas peraltices. Destaco também o quanto os meninos também têm sido investidos desde muito cedo na profissão de modelo, como exemplificado na expressão utilizada acima, *top model*, além da dimensão estética estar ganhando visibilidade, como demonstra a última legenda citada.

A partir dessas breves considerações sobre o conjunto das revistas, detenho-me, a partir de agora, na análise de algumas matérias selecionadas. Na primeira delas, “Zôo divertido”<sup>291</sup>, as roupas que serão utilizadas no passeio sugerem o que O’Sickey (2002) aponta em sua pesquisa sobre a *Barbie Magazine*, ou seja: equipamentos, roupas e acessórios utilizados em passeios ou festas são mais importantes do que as próprias atividades que serão realizadas nesses. Na introdução da matéria citada anteriormente, a revista afirma que “todas as crianças ficam fascinadas ao ver macacos, zebras, elefantes e muitos outros animais. Mas para curtir o programa como ele merece, nada melhor que vestir roupinhas de malha, lona, jeans e outros tecidos bem esportivos” (p. 55). Nas imagens dessa matéria os animais são apenas o pano de fundo (às vezes, até desfocados)

---

<sup>289</sup> *Crescer*, junho de 2001.

<sup>290</sup> *Crescer* junho de 2001.

para as poses das/dos modelos mirins que, em nenhum momento, os observam ou com eles interagem. Além disso, a legenda que acompanha duas imagens merece destaque. Na primeira um menino encontra-se em primeiro plano, tendo ao fundo um hipopótamo fora de foco, enquanto a legenda afirma: “mais que depressa, o Gabriel, 5 anos, foi visitar seus amigos da África” (p. 59), ao passo que “a Fernanda, 5 anos, parou para um *click* bem na frente da jaula dos hipopótamos que ela acha muito engraçado” (p. 60).

Além das imagens de meninas e meninos, foram encontradas três matérias que apresentavam a moda para a família, sendo essa composta nos moldes tradicionais: pai, mãe, filho(s) e filha(s). Em “Com gosto de férias”, o pai nas imagens é mostrado ao lado do filho, enquanto a mãe está ao lado das filhas; em “Sen-sa-cio-nal”, as meninas aparecem gritando por causa do siri, brincando na areia, jogando água na mãe, jogando bola com o menino e no colo do pai, enquanto o menino aparece brincando com o pai, surfando, soltando pipa e abraçado à mãe. Em “Família moleton”, o pai aparece guiando o grupo familiar como na brincadeira de seguir o guia, enquanto a mãe fica atrás dos/das filhos/filhas, remetendo à idéia da mãe protetora e do pai como o administrador e guia dos rumos da família.

Uma das poucas matérias em que meninas e meninos aparecem realizando ações do cotidiano nas páginas de moda é em “... a feirinha da semana!”<sup>292</sup>, na qual as meninas escolhem verduras e outros alimentos, enquanto um dos meninos segura a cesta de compras e outro desarruma as prateleiras. Além disso, a representação do gênero feminino como comprador compulsivo aparece na legenda “Na hora de escolher as folhas para sua salada, a Thais, de 3 anos e 6 meses, sempre se empolga” (p. 55).

Para as festas de Natal e Ano Novo<sup>293</sup>, para as meninas são indicados vestidos rodados, com bordados, brilhos e apliques, acompanhados de sandálias, tamancos de salto e sapato do modelo boneca, além de jóias e laços nos cabelos que remetem para usos de outras épocas, ou então para as princesas de contos de fada, enquanto, para os meninos, são mostradas bermudas ou calças com cinto, camisas, coletes, suspensórios, gravatas de

---

<sup>291</sup> *Meu Nenê*, agosto de 2000.

<sup>292</sup> *Meu Nenê*, outubro de 2000.

diferentes modelos, principalmente a do tipo borboleta, paletós e sapatos (assim transformados em mini-homens). Para as festas natalinas, as roupas são mais coloridas, sendo o vermelho e o xadrez as cores mais recorrentes. Já para o Ano Novo se mantém a tradição da roupa branca, ou de cores claras. Relembro Soares (2000), que em sua pesquisa também observou que nas festas mantém-se a moda do vestido princesa e do sapato boneca, pelo gosto das mães pelos modelos clássicos semelhantes aos que elas usavam na infância ou pelo fato desses modelos estarem associados a personagens, como a princesa dos contos de fada. Além disso, a autora acrescenta que

embora esse tipo de traje seja usado apenas em ocasiões especiais, ele representa valores e costumes do passado que a sociedade atual ainda reverencia de forma nostálgica. A princesa representa, assim, a idealização da figura feminina, que permanece como importante referencial (ibidem, p. 94).

Assim, as roupas são generificadas através das roupas de festa e daquelas designadas a partir dos 3 anos, principalmente, assim como os brinquedos. Vê-se dessa forma, como, no caso da infância, “as marcas devem nos ‘falar’ dos sujeitos. Esperamos que elas nos indiquem – sem ambigüidades – suas identidades” (Louro, 2000, p. 61). Assim, seria interessante “indagar sobre os processos históricos e culturais que possibilitaram que determinadas características se tornassem tão especiais” (id. p. 62). Gostaria de ressaltar as rupturas desses mesmos discursos ao representarem as meninas fazendo bagunça<sup>294</sup> e farra na banca de frutas<sup>295</sup>.

A partir dessas matérias analisadas sobre a moda infantil, procurei apontar as regularidades e rupturas na demarcação das identidades de gênero produzida pelas revistas *Meu Nenê*, *Pais & Filhos* e *Crescer* e considerando, sempre, que esse foi um dos olhares possíveis sobre as questões implicadas nessa pesquisa.

---

<sup>293</sup> *Meu Nenê*, dezembro de 2000.

<sup>294</sup> *Crescer*, abril de 2001.

<sup>295</sup> *Meu Nenê*, outubro de 2000.



## EDUCAÇÃO, ESPORTE, SAÚDE, ALIMENTAÇÃO, GENÉTICA...

Assim como a infância, também o sexo, o gênero e a sexualidade não possuem sentido fora de um contexto social, histórico e cultural. É nesse sentido que, ao abordar tais temáticas, Louro questiona: “existe um domínio biológico que possa ser compreendido fora do social? É possível separar cultura e biologia?” (1997, p. 44).

É partindo desses pressupostos que procurei olhar nos artigos “Olha quem está falando!”<sup>296</sup>, “Quando eles só querem aquilo!”<sup>297</sup>, “Os primeiros amiguinhos”<sup>298</sup>, “Para crescer com saúde”<sup>299</sup> e “Pule, corra, mexa-se, menino”<sup>300</sup>, como a fala/linguagem e a alimentação são, em certa medida, através dos discursos dos especialistas consultados pelas revistas<sup>301</sup>, normatizados e dicotomizados por gênero. No primeiro artigo, o fonoaudiólogo consultado afirma que “o repertório das meninas é maior, falam durante mais tempo e sua complexidade gramatical supera a dos meninos”, porque “as mães falam com as meninas o tempo todo, para mantê-las por perto, e aos meninos solicitam a realização de tarefas, para estimular a independência deles”, se alinhando a discursos que circulam em outros contextos. Além disso, outros estudos, segundo a mesma revista, apontam a ação hormonal como um dos fatores no desenvolvimento da fala, o que explicaria por que “as meninas desenvolvem a fala mais depressa e são mais interessadas em se comunicar; já os meninos são mais quietos e metódicos, classificam bem o que vão falar”. Tais características biológicas fixam os sujeitos em uma identidade – mulheres falam mais e homens são quietos e selecionam o que vão dizer. Será a “ação hormonal” que provoca isso? Será essa distinção universal? Será que todas as meninas e meninos agem da forma descrita? Ou essas são apenas algumas das possíveis marcas generificadas que a nossa cultura imprime nos sujeitos?

---

<sup>296</sup> *Meu Nenê*, v.5, n. 46, fevereiro de 2002, p. 40.

<sup>297</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 30, outubro de 2002.

<sup>298</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002.

<sup>299</sup> *Crescer*, v. 9, n. 101, abril de 2002, p. 36-39.

<sup>300</sup> *Crescer*, v. 9, n.99, fevereiro de 2002, p. 36-40.

<sup>301</sup> Nos artigos analisados são citados os seguintes especialistas: otorrinolaringologista, neurologista, psicólogo, fonoaudiólogo, endocrinologista, pediatra e geneticista.

Outra matéria que recorre a essa visão é “Os primeiros amiguinhos”, na qual a menina é descrita como “falante pelos cotovelos”, enquanto o menino é tímido. Contrapondo-se às teorias científicas que buscam essencializar algumas das possíveis características de cada gênero, me apóio em Meyer (2003, p. 11) quando essa afirma que “toda verdade – mesmo aquela rotulada de científica – é parcial e provisória e resulta de disputas travadas em diversos âmbitos do social e da cultura e pode, por isso, ser questionada”.

Já na alimentação, a diferença entre homens e mulheres é definida nas revistas examinadas da seguinte maneira: “homens adultos tendem a se alimentar mais com comidas ricas em gordura – que é o caso das carnes – as mulheres, decididamente, apreciam pratos como carboidratos, como pães, doces e massas”<sup>302</sup>. Novamente, através de distintas características, homens e mulheres são colocados em oposição e essa é naturalizada pelo discurso da biologia. Tal naturalização - de construções sociais e históricas - é assim compreendida por Bauman (1999): “nada é mais artificial que a naturalidade: nada é menos natural do que se lançar ao sabor das leis da natureza” (p. 15), pois “‘natureza’ significa, afinal, nada mais que o silêncio do homem” (p. 14). Ou como afirma Santos (2000, p. 242) “os fatos naturais são antes de mais nada discursivos”, sendo a própria biologia e genética discursos. Fraga (2000) também remete a essa posição ao afirmar que as concepções sociais de gênero estão

alicerçada[s] na idéia de que as identidades culturais são simples imposições naturais, cujos desígnios já estão traçados hereditariamente para cada gênero. Presumia-se (e ainda se presume) que o funcionamento orgânico e as diferenças anatômicas traziam em si distinções que ‘naturalmente’ se aplicavam às condutas sociais.

Nos artigos “Crescer com saúde” e “Pule, corra, mexa-se, menino”, a alimentação e o crescimento das crianças são alvo de atenções e prescrições dos especialistas. Além das dicas de uma alimentação saudável, são apresentados, em ambos os textos, fórmulas para

---

<sup>302</sup> “Quando eles só querem aquilo”, p. 31.

cálculos de peso e altura e uma correspondente tabela que aponta o peso e a altura normal (“ideal”) para cada idade, sendo também estes diferenciados por gênero.

Um exemplo de como o gênero é inscrito nos corpos infantis é a descrição de uma sala de educação infantil em “Gente, estou crescendo”<sup>303</sup>. No exemplo dado sobre as diferenças no desenvolvimento motor, que, segundo a revista, são efeito da evolução do cérebro, são referidos os casos de duas crianças: Carolina e Pedro, ambos com 8 meses. Enquanto este é descrito como ativo (segundo a narrativa, ele engatinhou com um mês!), explorador do espaço - o que já lhe rendeu muitos tombos - e veloz, aquela é descrita como doce, risonha e “vive a vida com prudência”.

Na matéria “Eles emagreceram”<sup>304</sup>, é apresentada uma pesquisa realizada pela empresa francesa *Sodex*, hoje uma das maiores do mundo no mercado de comida industrial, a qual apontou que os meninos, principalmente, têm abusado na quantidade de alimentos ingeridos. Além disso, a pesquisa destaca que 70% das meninas entre cinco a dezessete anos, de doze países, afirmam ter feito algum tipo de regime, enquanto “os meninos comem mais por conta da imagem de força física associada à masculinidade” (p. 40). Nos depoimentos de três meninas que emagreceram após tratamento, está presente o mesmo motivo que as levou ao regime: o incômodo causado na hora de ir à praia e o interesse em usar roupas “mais legais” (sic). Tais falas vão ao encontro do apontado por Jane Neckel (2003) de que, na contemporaneidade, as mulheres e as meninas são cada vez mais cedo interpeladas pelos discursos de emagrecimento e de estética, o que as leva a uma autovigilância constante sobre seus corpos.

A ciência como detentora da verdade sobre os indivíduos está presente nos artigos “Menino ou menina?”<sup>305</sup> e “Tal pai, tal filho”<sup>306</sup>. No primeiro, a descoberta do sexo do bebê pelo especialista é o marco inicial da definição do gênero do sujeito que ainda não

---

<sup>303</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001

<sup>304</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2001, p. 38-41.

<sup>305</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n.32, dezembro de 2000, p. 30-32.

<sup>306</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 2002, p. 56-58.

nasceu, pois, segundo a revista, a partir dessa “descoberta”<sup>307</sup> inicia-se uma série de rituais, como: comprar as roupas “certas” (leia-se, azul para meninos e rosa para meninas), decorar o quarto com cores e motivos sonhados, escolher o nome – já marcado culturalmente por gênero, etc. Dessa forma, a relação entre sexo e gênero é colocada na dependência genética, como se o próprio corpo não fosse uma interpretação social. A genética (e a biotecnologia) veiculadas pela mídia, conforme pesquisa realizada por Ripoll (2001), apresenta-se como detentora da verdade, “pois o discurso científico (mais especificamente e nesse caso, a genética) fornece a legitimação, ‘a verdade’ dos fatos” (p. 94). De forma mais radical, o segundo artigo afirma que “quase tudo é influenciado pela hereditariedade”.

Em “Menino... ou menina”<sup>308</sup> a ciência também é tomada como depositária da verdade, trazendo a única explicação verdadeira e definitiva. No decorrer do texto escrito, vários especialistas são consultados para “desmistificar” conselhos e métodos de origem popular, como a teoria da “casa da lua”<sup>309</sup>, dietas, datas especiais, posições sexuais que possibilitariam a escolha pelos pais do sexo do bebê, pois “a certeza total só [seria possível através da] fertilização *in vitro*” (p. 22), realizada pelos mesmos especialistas. Além dessa última matéria, em “Menino ou menina?” sexo e gênero são equalizados, o que colide com as teorizações de gênero, conforme foi discutido no terceiro capítulo dessa Dissertação. Outra matéria que exemplifica essa postura assumida pela ciência contemporânea – em especial as da área biológica - encontra-se em “Do tempo da vovó”<sup>310</sup>, na qual os cientistas consultados pela revista desmentem as crendices populares acerca de alguns cuidados infantis, embora seja enfatizado que “a medicina não responde a todas as dúvidas e é, por natureza, a ciência das verdades transitórias” (p. 24), relativizando de certa forma essas mesmas verdades. Na pesquisa aqui desenvolvida, que assume uma perspectiva pós-moderna, o conhecimento científico não é desconsiderado, porém não é mais entendido como o único espaço de produção de conhecimento e como o único “capaz de compreender

---

<sup>307</sup> Utilizo “descoberta” pois o sexo é colocado aqui como algo dado pela biologia e do qual o sujeito não pode escapar ou, como afirma Foucault (1982), ao evidenciar a invenção do sexo pelas sociedades ocidentais modernas, é neste que está a verdade última do sujeito, ou seja, somente a realidade dos corpos é que conta.

<sup>308</sup> *Crescer*, v. 8, n. 87, fevereiro de 2001, p. 20-23.

<sup>309</sup> A teoria da casa da lua refere-se a posição astrológica da lua no dia da concepção, o que influenciaria na definição do sexo do bebê.

<sup>310</sup> *Crescer*, v. 9, n. 106, setembro de 2002.

a complexidade do mundo e a multiplicidade, a ambivalência e a incerteza da vida” (Dahlberg, Moss, Pence, 2003, p. 41).

A verdade, sempre tão destacada no âmbito do trabalho científico, sendo inclusive identificada como um dos seus principais objetivos, é colocada nos seguintes termos por Foucault (2003, p. 12):

A verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder. Cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade: isto é, os tipos de discurso que ela acolhe e faz funcionar como verdadeiros; os mecanismos e as instâncias que permitem distinguir os enunciados verdadeiros dos falsos.

Os saberes produzidos pelas ciências, principalmente, nesse caso, as biológicas e psicológicas, devem ser vistos como investidos e resultantes de poder, pois para Foucault (2002, p. 27) “temos antes que admitir que o poder produz saber que o poder e saber estão diretamente implicados; que não há relação de poder sem constituição correlata de um campo de saber, nem saber que não suponha e não constitua ao mesmo tempo relações de poder”.

Exemplos de como a sexualidade infantil é relacionada com o saber das áreas citadas podem ser visualizados, principalmente, através da seção *Cartas* em que as mesmas são respondidas pelos especialistas que compõem o quadro de consultores da revista *Crescer*. Trago como exemplo duas cartas. Na primeira, uma mãe escreve o seguinte: “tenho um filho de 1 ano e meio. Desde bebê ele é bastante sorridente e extrovertido, mesmo com pessoas estranhas. Mas parece ter **preferência** em ser simpático com homossexuais. Isso me incomoda. O que significa esse comportamento?”<sup>311</sup> Na segunda carta, outra mãe pergunta que atitude deve tomar, já que o pai do seu filho é homossexual e a criança tem perguntado se o pai está namorando outro homem<sup>312</sup>. Pode-se perceber também o quanto o tema da homossexualidade provoca medo nos pais, principalmente,

---

<sup>311</sup> *Crescer*, v. 9, n. 103, junho de 2002, p. 8.

<sup>312</sup> *Crescer*, v. 7, n. 82, setembro de 2000, p. 6.

quando se trata de meninos. Além das cartas também foram encontradas duas pequenas matérias. A primeira, intitula-se “Namoro de brincadeira”<sup>313</sup>, na qual são feitas várias recomendações para as mães e para os pais no sentido que relembrem às crianças que namorar é exclusivo de adultos, pois “filho não pode ser visto como adulto em miniatura” (p. 8), evitando, que os pais reforcem ou incentivem qualquer brincadeira que vá na direção contrária. Por fim, “O despertar da libido”<sup>314</sup>, na qual os especialistas consultados apontam que as crianças, principalmente as meninas, estão cada vez mais cedo entrando na puberdade em decorrência de vários fatores, dentre eles, a exposição das crianças frente às cenas de sexo produzidas pela mídia. A partir disso, são endereçadas às mães e aos pais, principalmente de meninas, dicas sobre como falar sobre sexo. Nesse sentido, é interessante ressaltar o artigo de Jane Neckel (2003) sobre a pedofilização da sociedade, no qual essa afirma que a mídia, em especial, tem subjetivado não só adultos, mas crianças e adolescentes na formação de determinadas identidades de gênero e sexualidade.

Nas revistas analisadas foram encontradas duas matérias, uma entrevista e um editorial que abordam especificamente as diferenças entre meninos e meninas. O artigo “Sexo frágil? Sexo forte?”<sup>315</sup> inicia afirmando: “quando um espermatozóide fertiliza um óvulo, já está traçado o destino do futuro bebê: ele será um menino ou uma menina” (p. 38). No parágrafo seguinte prossegue: “meninos e meninas são diferentes, e não apenas na anatomia do corpo. As últimas pesquisas científicas mostram, por exemplo, que a pequena produção de hormônios do feto leva seu cérebro a funcionar de maneira diferente: como menino e como menina” (p. 38). A incorporação do discurso de determinadas pesquisas nas revistas examinadas evidencia quanto “o poder de penetração de um discurso na vida social está associado a sua capacidade de ser visto como algo ‘natural’, tornando imperceptíveis seus efeitos entre aqueles que se encontram capturados” (Fraga, 2000, p. 97).

Apesar desse início “determinista”, a especialista consultada ressalta que a biologia não explica tudo. Junto à biologia são enfatizados o ambiente, a cultura e a educação que vão determinar as diferenças entre os sexos. Como exemplo de como essas instâncias se

---

<sup>313</sup> *Crescer*, v. 9, n. 103, junho de 2002, p. 8-9.

<sup>314</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 56, dezembro de 2002, p. 78.

articulam, a especialista relembra toda a preparação que é feita para receber o bebê, como a escolha do nome, a escolha das roupas e a decoração do quarto. A partir dessa ressalva o artigo tece um discurso inovador em tais publicações, a começar pelo título, já que ao lado das palavras “sexo frágil” está um triciclo, enquanto ao lado da palavra “sexo forte” está uma boneca Barbie. Assim, a revista apresenta exemplos de pais e mães que ou procuram educar de forma diferenciada seus/suas filhos/filhas, ou que se depararam com comportamentos que desafiam os padrões de educação da família. A *Crescer* apresenta como sugestão de filme que articula essas questões a produção francesa *Minha vida em cor-de-rosa*, de Alain Berliner. A matéria, ainda, procura estimular as mães e os pais a proporcionarem todos os tipos de brinquedo para seus/suas filhos/filhas, independente do gênero, pois os meninos também precisam brincar de boneca para aprenderem a ser pais.

Na entrevista selecionada, realizada com Mariza Correa<sup>316</sup>, antropóloga da UNICAMP, esta afirma o quanto é difícil educar crianças de forma diferenciada, já que “a ambivalência é sempre punida com a tentativa de recolocar as coisas em seu lugar” (p. 44). E enfatiza, ao término da entrevista, que “se as crianças pudessem brincar com qualquer brinquedo desde pequenas suas preferências não seriam estranhas para os pais”.

Já o artigo, “Feminino & Masculinidade”<sup>317</sup> traz logo abaixo do título o seguinte *lead* “apresentar comportamentos que são típicos do sexo oposto não é indício de tendência homossexual” (p. 72). A partir dessa frase, a revista aconselha que os pais antes de qualquer diagnóstico prévio sobre o comportamento das crianças, reavaliem com urgência suas próprias convicções. Os equívocos, assim nomeados pela revista, feitos pelos pais, são baseados nos seguintes pressupostos: 1) a criança de 5 a 7 anos já é um adulto em miniatura, como preocupações e valores semelhantes; 2) a identidade sexual nessa faixa etária já está formada; 3) os comportamentos que não correspondem ao estereótipo não são tidos como normais. Além disso, a revista enfatiza que “os padrões de masculino e feminino variam com a época e a cultura” (p. 73).

---

<sup>315</sup> *Crescer*, v. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 38-43.

<sup>316</sup> *Crescer*, v. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 44.

<sup>317</sup> *Crescer*, v. 8, n. 93, agosto de 2002, p. 72-73.

Por fim, no editorial “Viva a diferença!”<sup>318</sup> a diretora de conteúdo da revista, Rosely Sayão, embora afirmando que “meninos e meninas são diferentes”, questiona o modelo do menino que tem que correr, gostar de futebol e não pode chorar e da menina que deve gostar de brincar de casinha, ler e ajudar a mãe nos serviços domésticos. Nessa direção, a editora pergunta “como deve se sentir o menino que gosta de brincar com bonecas e é impedido ou até repreendido ou humilhado quando manifesta seu gosto? Como deve se sentir a garota que prefere jogar futebol com os meninos mas é aconselhada a escolher uma brincadeira considerada mais feminina?” A partir dessas perguntas Sayão conclui: “podemos colaborar para que homens e mulheres inventem uma nova maneira de ser homem, de ser mulher e de se relacionar com essa diferença de modo positivo”.

Um outro exemplo de como tais discursos circulam em outras revistas, além das analisadas para essa Dissertação, é a matéria “Garoto, deixa a boneca. Filha, futebol não!” da revista *Veja Criança*, sobre as diferenças entre meninos e meninas. Logo no início do artigo, a ciência é citada como já tendo descoberto algumas dessas diferenças, sendo que elas são, em muitos momentos, colocadas na dependência biológica. Um exemplo disso são os “meninos [que] apresentam níveis mais elevados de testosterona, o que estimula neles um comportamento mais agressivo que o das meninas” (p. 56). O determinismo biológico do discurso veiculado pela revista *Veja Criança* sobre as diferenças é percebido também em outra passagem, quando se afirma que “meninos e meninas são diferentes e apresentariam disparidades de comportamento ainda que criados na selva por gorilas, feito Tarzan. Até chegar a essa conclusão, a ciência consumiu décadas em debates, pois havia uma dúvida” (p. 56). Tal dúvida é proposta por um grupo de estudiosos que acreditam que não haja diferenças cerebrais ou comportamentais inatas, mas que as diferenças seriam decorrência das atitudes dos pais durante o processo de educação dos filhos. A revista afirma ainda que o debate não acabou, pois há grandes discussões sobre o peso do DNA nos comportamentos de tais crianças, embora acredite-se que a carga genética produza diferenças menores que a cultural. A própria publicação dá exemplos de como os pais produzem as diferenças entre os gêneros: meninas recém-nascidas costumam ser definidas

---

<sup>318</sup> *Crescer*, v. 9, n. 98, janeiro de 2002, p. 3.



pelos pais no diminutivo, já os meninos são descritos no aumentativo; os brinquedos são específicos para cada gênero; os pais conversam mais com as filhas do que com os filhos, mas dão a elas menos autonomia do que a eles e permitem a eles o extravasamento das emoções, desde que isso não signifique fraqueza (como chorar).

Cabe destacar ainda a imagem do menino e da menina que figuram no artigo. O menino está sujo de terra e com muitos hematomas nas pernas, além de estar segurando, com um dos pés, uma bola de futebol e uma espada com uma das mãos. Já a menina está arrumada (e limpa), usa uma bolsa rosa da marca da *Barbie* e segura uma boneca. Por fim, a revista apresenta três regras para os pais aprenderem a lidar com as diferenças entre os gêneros e evitarem a ansiedade frente a comportamentos diferentes. Tais regras podem ser resumidas em: aceitar a/o filha/filho como ela/ele é, não reforçar as diferenças e não obrigar as crianças a assumirem determinadas posturas. No entanto, a revista acaba por cair num certo determinismo ao justificar as três regras da seguinte forma: “os meninos dão preferência a jogos competitivos e meninas a brincadeiras cooperativas”, ou ainda “nos primeiros anos de vida, tanto meninos quanto meninas preferem estar com crianças do mesmo sexo” (p. 56).

Assim, apesar de a revista *Veja Criança* apontar que as diferenças na educação das crianças produzem as diferenças de gênero, acaba dicotomizando, em certa medida, os comportamentos. Entendo que o processo de dicotomização empreendido por tais discursos encontra-se no cerne da Modernidade. Segundo Bauman (1999) “o horror à mistura reflete a obsessão de separar [...] O arcabouço central tanto do intelecto quanto da prática modernos é a oposição – mais precisamente, a dicotomia [...] A dicotomia é um exercício de poder e ao mesmo tempo sua dissimulação” (p. 22).

Voltando às revistas do *corpus* específico selecionado para esta investigação, ressalto que a biologização do gênero também aparece no artigo “Fique quieto, menino!”<sup>319</sup>. Nessa matéria, a revista aborda os perigos a que as crianças estão expostas, trazendo como imagem um menino branco que ri ao expor o braço quebrado. Aqui, texto escrito e imagem fazem referência ao gênero masculino como o ativo, ao menino, como um

ser curioso e inquieto e, por isso, mais exposto ao perigo, enquanto às meninas cabem (como já citado em outros artigos, principalmente sobre brinquedos infantis) brincadeiras mais domésticas, que não envolvem muita ação e agressividade. Outra matéria que se assemelha à anterior é “Manhê, eu cai”<sup>320</sup>, sobre os primeiros socorros, em que o exemplo trazido é do menino Yago, que quebrou o braço brincando de taco, demonstrando o quanto os meninos estão mais expostos aos perigos e a acidentes, talvez por estarem em ambientes públicos, fora do alcance dos adultos. Uma outra imagem recorrente dessa temática está no artigo “Alergias”<sup>321</sup>, em que o sistema imunológico é comparado ao exército, sendo este composto de homens brancos e fortes que “liquidam” o adversário (no caso, o ácaro). Além disso, no artigo “Fique quieto, menino!”, entre as indicações de precauções que os pais devem tomar em casa, há a referência às armas de fogo, pois “os meninos, em especial, têm fascínio por revólveres”, o que, novamente, não questiona a relação de meninos com brinquedos como armas, facas, espadas, etc e coloca os meninos na posição de levados e desafiadores do mundo adulto.

A naturalização de características culturais atribuídas aos meninos também aparece na matéria “Louco por coleções”<sup>322</sup>, que inicia com a seguinte pergunta: “Você já reparou como os meninos adoram fazer coleções?” e cita os bonecos preferidos dessas coleções: Pokemons, Digimons, Batman, Power Rangers, Jaspion, Cavaleiros do Zodíaco, Dragon Ball Z e a turma dos Mestres do Universo (como, por exemplo, He-Man e She-Ra). A ilustração reforça o texto escrito ao trazer a representação de um menino branco com muitos dos bonecos citados. Outra matéria que recorre a esse discurso dos meninos identificados com os super-heróis é “Eu tenho a força”<sup>323</sup>. Nessa, o texto escrito reitera a postura do artigo anterior ao afirmar que os super-heróis são tudo aquilo que os meninos querem ser: “fortes e dotados de muitos poderes”, pois sejam quais forem os super heróis, estes reinam de forma absoluta “nos corações e nas mentes dos garotos, de 5 a 50 anos”. Dentre os heróis nomeados como os preferidos, apenas Saillor Moon é citada como uma

---

<sup>319</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 2002, p. 77.

<sup>320</sup> *Crescer*, v. 9, n. 107, dezembro de 2002, p. 34-35.

<sup>321</sup> *Meu Nenê*, v.3, n. 28, agosto de 200, p. 39.

<sup>322</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 77.

<sup>323</sup> *Meu Nenê*, v. 4, n. 44, dezembro de 2001, p. 76.

das poucas heroínas de que os meninos gostam, além das meninas Superpoderosas. Na ilustração do artigo, um menino branco veste a fantasia do Super-Homem. Os heróis aparecem novamente em “Os eleitos da vez”<sup>324</sup>, que cita como preferidos os Pokemons, Digimons, Disney Club e Dragon Ball Z, sendo este último definido como a “coqueluche entre meninos de 5 a 12 anos” (p. 60).

Em outros artigos a dimensão “agressiva” dos meninos encontra-se constantemente referendada. Assim, eles são nomeados como transgressores de limites, como tendo dificuldades de conviver em grupo<sup>325</sup>, ou como sendo mais “propensos” (nove vezes mais do que as meninas!) a serem “portadores do Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade”<sup>326</sup>. À carta de uma mãe<sup>327</sup> que pergunta ao especialista da revista se é normal o filho brincar tanto de lutar, responde-se: “na idade do seu filho, brincar de luta é bastante comum, principalmente entre meninos”. Embora essa temática seja recorrente, chamou-me a atenção o artigo “O falso valentão”<sup>328</sup>, que trata dos meninos que sentem medo e não sabem se defender de outras crianças. Tal artigo apresenta-se como uma ruptura, pois apresenta exemplos de meninos que não são tão corajosos, como outros artigos sugerem.

Em “De cabeça feita”<sup>329</sup>, as marcas do gênero também são relatadas como inscritas no corpo, através dos cortes de cabelo. Nessa matéria, são mostrados alguns cortes de cabelo feitos em crianças, que foram até um dos maiores salões de cabeleireiro do país, tendo como ilustração as habituais fotos do “antes” e “depois” do corte. No caso das meninas, se afirma: “Gabriela adorou seu dia de princesa. Passou até batom” (p. 62), enquanto o novo corte de Paola “lhe dá um toque suave e feminino” (p. 66). Já os meninos, como André e Júlio, tiveram um corte de “homenzinho” e um corte “radical”, respectivamente. É interessante perceber a escolha das palavras usadas para meninos e meninas. Para essas, as palavras “princesa”, “suave” e “feminino”, enquanto para aqueles,

---

<sup>324</sup> *Crescer*, v. 8, n. 85, dezembro de 2000.

<sup>325</sup> *Crescer*, v. 8, n. 87, fevereiro de 2001.

<sup>326</sup> *Crescer*, v. 9, n. 101, abril de 2002, p. 48-50.

<sup>327</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 55, novembro de 2002, p. 16.

<sup>328</sup> *Crescer*, v. 7, n. 81, agosto de 2000, p. 84-85.

<sup>329</sup> *Crescer*, v. 9, n. 97, dezembro de 2001, p. 62-66.

“homenzinho” e “radical”. Novamente, é endereçado (e esperado) para as meninas um comportamento e postura “feminina”, de princesa delicada e meiga, enquanto a agressividade é remetida para os homenzinhos.

Naranjo (2003, p. 3), ao discutir as formas como meninos e meninas são tornados sujeitos generificados, afirma que:

Desde o início da vida do indivíduo lhe são ensinados e exigidos modelos e comportamentos ligados a seu sexo, o que se manifesta em uma infinidade de circunstâncias da vida familiar (na linguagem, na cor da roupa, nas recriminações – ‘os meninos não choram’, ‘as meninas não brincam com armas’, ... ouve-se dizer os pais - , inclusive suas orientações para eleição dos/as amigos/as não estão isentas de conotações de gênero – ‘não vá com esse menino que é mal educado’, ou ‘essa menina não me agrada, pois se comporta como um menino’ – nas brincadeiras, nos contos, etc) e, é claro, no contexto social.

No mesmo sentido, os artigos “Uma ajuda para a mamãe”<sup>330</sup> e “Envolvido no trabalho doméstico”<sup>331</sup> naturalizam algumas características culturais associadas a homens e mulheres. No primeiro artigo, além de se representar um estilo de vida de classe média alta, afirma-se que não há problema em ensinar algumas tarefas às crianças pequenas, pois, dessa forma, *as meninas* podem guardar suas roupas, colocar a mesa, cuidar do cachorro, fazer bolo, para aprenderem sobre disciplina, independência, habilidades motoras, pensamento lógico e prático. Observo que, através de tais práticas, as meninas aprendem muito mais do que o citado anteriormente; aprendem, também, quais são os espaços e as práticas socialmente valorizadas como femininas. Além disso, a matéria pergunta: “sua filha gosta de participar de algumas atividades domésticas? Procure incentivá-la a fazer coisas simples e prazerosas, como cuidar das plantinhas”<sup>332</sup>. Nesses últimos artigos, assim como em outros, deveríamos alterar a ordem dessa lógica, ou seja, seria possível recomendar que tais tarefas domésticas fossem ensinadas aos meninos? Nas tarefas propostas pela revista só as meninas são citadas! Nesse sentido, Louro (1997, p. 67) afirma

<sup>330</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 47, março 2002, p. 76.

<sup>331</sup> *Crescer*, v. 7, n. 81, agosto de 2000, p. 82-83.

<sup>332</sup> *Meu Nenê*, março de 2002, p. 76.

tão ou mais importante do que *escutar* o que é *dito* sobre os sujeitos, parece ser perceber o *não-dito*, aquilo que é silenciado – os sujeitos que *não são*, seja porque não podem ser associados aos atributos desejados, seja porque não podem existir por não poderem ser nomeados.

Além disso, é interessante ressaltar que são as mães que incentivam o trabalho doméstico a ser realizado pelas meninas - futuras mães e donas de casa. Como deslocamento desse discurso, encontrei uma nota intitulada “Aprendendo a esperar”<sup>333</sup>, na qual uma das dicas dadas às mães e aos pais para ensinar os filhos a serem pacientes “é permitir que eles ajudem nas tarefas domésticas”; na imagem, pode-se ver um menino ajoelhado escovando o chão de luvas. Embora o auxílio nas tarefas domésticas não tenha o mesmo sentido para meninas e meninos, pois para estes as atividades servem para “aprenderem a ter paciência”, a nota aponta para a necessidade de inserir os meninos na realização de tarefas que até pouco tempo eram impensadas de serem realizadas por meninos ou homens. A menção às atividades sugeridas pelas revistas, principalmente para as meninas, pode ser articulado ao exposto por Larrosa (1995, p. 45), quando aborda as práticas pedagógicas que produzem a experiência que as pessoas têm de si mesmas.

Não se trata de apresentar um conjunto de preceitos e normas de conduta que as crianças deveriam aprender e obedecer. Tampouco se trata de modelar disposições ou hábitos. Nem sequer de doutrinar em uma série de valores. Uma vez que se trata de práticas centradas na aquisição, nelas não se ensina explicitamente nada. Entretanto, se aprendem muitas coisas.

A educação de meninas também é o tema do artigo “Meninas de verdade”<sup>334</sup>, cuja chamada de capa é “como ensinar sua filha a ser uma grande mulher”. Nesse texto, a revista enfatiza a dificuldade que tem sido educar meninas após a década de 1960, uma vez que, até essa época, essas aprendiam lições de boas maneiras, corte/costura, bordado, culinária e economia doméstica, enquanto hoje a “falta de limites” é apontada como principal falha na educação. O artigo também enfatiza que essa mudança na educação feminina permitiu que “as mulheres pudessem vir a ser o que quiserem”[!]. Embora haja ressalvas nessa

---

<sup>333</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 390, outubro de 2001, p. 85.

<sup>334</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 51, julho de 2002, p. 48-51.

colocação, o texto propõe-se a discutir como deveria ser a educação das meninas hoje. Assim, os especialistas e as mães consultadas afirmam que as brincadeiras com bonecas e papinhas, em que as meninas exercitam papéis do mundo adulto feminino, não atrapalharão o “futuro brilhante como diretora-executiva de uma grande empresa em que elas poderão trabalhar”. E, como exemplo disso (os exemplos de vida são muito recorrentes nesse tipo de publicação), uma mãe afirma: “para mim, elas não só devem aprender a lidar com um computador, ou saber outro idioma, como lavar as próprias roupas e cozinhar” (p. 51). Dessa forma, não há um questionamento das tarefas domésticas realizadas só pelas mulheres; há, sim, uma incorporação de atividades extra lar. A “menina de verdade” deve saber realizar (bem) as tarefas domésticas, ser uma profissional altamente qualificada e, como sugerem as imagens do artigo, uma menina-mulher sensual, bem vestida e maquiada.

O mesmo artigo também enfatiza o problema da erotização infantil, no caso das meninas, especialmente atribuído às danças erotizadas a que as crianças estão expostas. No entanto, a própria revista apresenta um modelo mirim fazendo poses, por vezes inocentes e, por outras, sensuais, como, por exemplo, aquela em que veste uma mini-saia de couro, blusa, jaqueta de couro, botas pretas até os joelhos e está sentada com uma das pernas dobrada. Por fim, a revista afirma: “padrões comportamentais de ‘mulherzinha’ dependente e submissa não vêm nos genes que a menina recebe, mas nos exemplos de outras mulheres adultas com as quais ela convive”; dessa forma, “sentar de pernas abertas deve ser ensinado como deselegante e não de maneira repressiva”. Embora no artigo “Tal pai, tal filho”, já citado anteriormente, a revista *Meu Nenê* afirme que quase tudo é hereditário, ser uma “mulherzinha” não seria genético, no caso ora analisado, e não seria um modelo de mulher que as meninas deveriam imitar, segundo a articulista do artigo. Novamente, o padrão de boa mulher citado anteriormente (boa dona de casa, alta executiva e sensual) é produzido pela revista através de ensinamentos microfísicos, ou seja, que se dão através do corpo, como no exemplo de como as meninas devem se sentar. Tal observação nos lembra a explicação de Louro (1997), pela qual os movimentos, os sentidos produzidos são incorporados por meninos e meninas fazendo parte de seus corpos.

A aprendizagem de formas de se viver a feminilidade e a masculinidade através dos pais e das mães também foi encontrada nos artigos “Papai é Superman”<sup>335</sup> e “Aceite seu filho como ele é”<sup>336</sup>. No primeiro, a figura paterna é destacada como importante para o desenvolvimento dos/das filhos/filhas, pois a “polaridade masculina ajuda a criança – menino ou menina – a formar uma idéia mais completa de si mesma”. Para legitimar tal concepção, o psicanalista consultado lembra que “o jeito masculino de ver e resolver a vida e os problemas é diferente do jeito feminino e isso enriquece a personalidade da criança” (p. 50). De acordo com a *Meu Nenê*, através do pai o menino aprende a ser o homem de amanhã e a menina é apresentada ao “mundo masculino”. É interessante verificar como as revistas essencializam os gêneros, como se todos os homens/pais fossem e agissem da mesma forma. No mesmo sentido, a segunda matéria naturaliza a identificação dos meninos com o pai e da menina com a mãe, sendo a birra do menino com a mãe explicada por ele ter “descoberto” que pertence ao outro sexo, sentindo a necessidade de reafirmar isso a todo instante, ao contrário da menina que descobre ser ela e a mãe mulheres, o que facilita as relações entre elas.

No artigo “É gol”<sup>337</sup>, o futebol é destacado como um esporte incentivado basicamente pelo pai. Com isso, a revista dá exemplos de vários meninos, assim como suas opiniões sobre o assunto, e diz que “toda essa paixão de Dudu não é muito diferente da de outros meninos. É bem comum eles iniciarem o namoro com a bola a partir dos 4 anos”. Assim, especialistas enfatizam os benefícios motores e psicológicos que o esporte propicia. Devemos considerar que o futebol é caracterizado basicamente como um esporte masculino, que faz parte do “ser” homem, sendo símbolo de masculinidade. Além disso, há um incentivo social para que esses meninos demonstrem suas habilidades (masculinidades) desde muito cedo e, para isso, contam com todo um aparato científico que justifica seus benefícios, principalmente os de caráter lógico e físico. Para Fraga (2000, p. 125), o futebol se trata de um esporte “de forte tradição masculina”, que “possui no Brasil um poder interpelativo que atravessa as diferentes relações”.

---

<sup>335</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 48-50.

<sup>336</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 385, maio de 2001, p. 81-82.

No final da reportagem, há um box com o título “Meninas na área”, em que se afirma que as meninas estão se interessando pelo futebol e “por preconceito e por padrões culturais, as meninas buscam essas aulas [escolinhas de futebol] já mais velhas, geralmente a partir dos 12 anos. Há aquelas que se destacam e jogam um bolão. Contudo, é difícil uma garota superar um menino. Isso acontece por causa da constituição física, da habilidade motora e da própria falta de oportunidade, já que os meninos têm contato com a bola bem antes” (p. 79). Assim, para as meninas o futebol não têm o mesmo significado; elas não são representadas, nem têm suas vozes referendadas no artigo. O pequeno quadro que as cita no final apenas justifica (principalmente pela sua incapacidade física e motora) por que elas não são tão capazes quanto os meninos. No mesmo sentido, Costa (2002a, p. 17) advoga que “naturalizar todos os atributos *deficitários* do gênero feminino foi a lógica construída nesta episteme [ciência moderna] para justificar as estratégias de dominação, exclusão e exploração que se exercem, há séculos, sobre as mulheres”.

O tema futebol, como um esporte masculino a ser exercitado desde cedo pode ser visualizado nas peças publicitárias da marca de carrinhos de bebê *Burigotto* e do *Banco do Brasil*<sup>337</sup>. Na primeira, dois meninos, cada um no seu carrinho, vestindo uniformes da seleção brasileira de futebol, jogam bola. Na segunda, apenas os meninos são ilustrados e citados como alvo de preocupação sobre o futuro. Assim, “quando seu filho pensa no futuro, ele pensa em ser jogador de futebol, jogador de vôlei, piloto de fórmula I”.

Nas matérias “Crianças em movimento”<sup>339</sup> e “Esporte para o coração deles”<sup>340</sup>, sobre a importância da prática de esportes para o desenvolvimento infantil, as meninas aparecem citadas ou ilustradas como praticando balé, natação, patinação, tênis e dança. Já os meninos jogam futebol, com o uniforme da seleção brasileira de futebol, natação, judô e patinação. No final da segunda matéria, consta um box intitulado “Pequena bailarina” que se endereça às meninas, como se elas fossem as únicas a praticarem balé, ginástica e dança.

---

<sup>337</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 29, setembro de 2000, p. 76-79.

<sup>338</sup> *Crescer*, v. 7, n. 79, junho de 2000.

<sup>339</sup> *Crescer*, v. 7, n. 82, setembro de 2000, p. 56-58.

<sup>340</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 48, abril de 2002, p. 42-45.



Em outro artigo, “Xô, bichinhos”<sup>341</sup>, sobre os medos infantis, a revista afirma que esses são “reflexos do comportamento dos adultos” e cita o exemplo de Pedro que aprendeu com a mãe a ter medo de barata (essa seção do artigo intitula-se “Imitando a mamãe”), reforçando o estereótipo da mulher/mãe com medo de barata. Segundo Larrosa (1995, p. 83-84) “os estereótipos são os lugares comuns do discurso, o que todo mundo diz, o que todo mundo sabe. Algo é um estereótipo quando convoca mecanicamente o assentimento, quando é imediatamente compreendido, quando quase não há nem o que dizer”.

Ainda de acordo com esse tipo de representação, destaco as ilustrações de alguns artigos. No teste “Seu filho é um pequeno líder”<sup>342</sup> um menino branco é colocado como o centro das atenções de duas meninas, assim como no artigo “Desenvolvimento intelectual”<sup>343</sup>, que apresenta um menino branco interagindo no computador. Além dessas imagens, destaco ainda duas matérias sobre superdotados. A primeira, “Superdotados: pequenos, com grandes talentos”<sup>344</sup> traz como imagem cinco crianças, todas brancas, sendo quatro meninos e uma menina, todos de preto e olhando seriamente para a câmera. Já a segunda, “Superdotados”<sup>345</sup>, traz um menino branco, vestindo camisa branca e gravata borboleta e usando óculos, que segura dois tubos de ensaio com líquidos coloridos, numa típica alusão à representação corrente de cientista<sup>346</sup>. Em ambos os artigos apenas os meninos são citados como exemplos de superdotados no texto escrito, embora haja ilustrações de crianças pequenas no decorrer do segundo artigo, dentre elas, meninas. Nas representações citadas acima os gêneros são apresentados e nomeados da seguinte forma: mulheres possuem medo de barata e homens são líderes natos e inteligentes.

Por fim, pode-se dizer que, nas edições aqui analisadas, as identidades de gênero são apresentadas como dadas pela materialidade dos corpos que, em decorrência de complexos processos históricos, foi atrelada a algumas características de como ser mulher

---

<sup>341</sup> *Meu Nenê*, v. 5, n. 50, junho de 20002, p. 75.

<sup>342</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 29, setembro de 2000, p. 86.

<sup>343</sup> *Meu Nenê*, v. 3, n. 30, outubro de 2000, p. 42.

<sup>344</sup> *Pais & Filhos*, v. 33, n. 394, fevereiro de 2002.

<sup>345</sup> *Crescer*, v. 8, n. 89, abril de 2001, p. 44-46.

<sup>346</sup> Sobre as representações de professores de ciências e de cientistas na literatura infantil ver Wortmann (2002).

ou homem. Nicholson (2000) contrapõe-se a esse essencialismo, propondo que pensemos a palavra *mulher* (assim como *homem*) como uma “palavra cujo sentido não é encontrado através da elucidação de uma característica específica, mas através da elaboração de uma complexa rede de características” (p. 35). A naturalização das supostas características femininas e masculinas (como, por exemplo, nas áreas de linguagem, alimentação, comportamentos, dentre outros) não problematiza seus efeitos e seu caráter discursivo que se encontra imerso em relações de poder.

## 6. APONTAMENTOS....

*A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro e necessário passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (Veiga-Neto, 2003a, p. 7).*

Por que estudar artigos sobre brinquedos, decoração de quartos, moda, dentre outros, e apresentá-los como material de pesquisa em um Programa de Pós-Graduação em Educação? Justamente por este ser um tema pouco discutido no espaço acadêmico e por apresentar uma relevância insuspeitada. Referindo-se especificamente à moda, Lipovetsky (1989, p. 9) observa, por exemplo: “a questão da moda não faz furor no mundo intelectual [...] é relegada à antecâmara das preocupações intelectuais reais; está por toda parte na rua, na indústria e na mídia, e quase não aparece no questionamento teórico das cabeças pensantes [...] a moda é sempre os outros”. Assim, parece-me extremamente importante para a educação questionar essas outras instâncias que também constituem e produzem meninas e meninos, regulando e governando suas ações, seus comportamentos, seus desejos e seus corpos.

Embora chegue até aqui com a sensação de que faltou tempo para escrever mais sobre a constituição de meninos e meninas na mídia impressa, assunto que se apresentou fascinante para mim, concluo esse estudo para que outros sejam escritos e para que, a partir da leitura dessa produção, outras escritas (e leituras) possam ser feitas. A esse respeito, Kohan (2003, p. 17), enfatiza: “este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever”.

Assim, o objeto de análise desse ensaio foram os discursos que vêm constituindo, atualmente, desde a mais tenra infância, as identidades de gênero. Focalizei, em especial, o segmento da mídia impressa destinada a um grupo de mães e de pais – as revistas *Meu Nenê e Família*, *Pais & Filhos* e *Crescer em Família*, mas entendendo que os discursos que ali circulam também circulam em outras instâncias do cotidiano e, até mesmo, ambientes tidos como acadêmicos, como a escola e as Faculdades de Educação, por exemplo. Segundo Luke (1999, p. 161), “estes lugares, textos e relações sociais constituem o fórum público, no qual os conhecimentos disciplinares e especializados se transformam em pedagogias públicas e em conhecimentos de sentido comum da vida cotidiana”. As pedagogias culturais, aqui objeto de estudo, se mostraram produtivas ao colocarem em marcha discursos, saberes, condutas, subjetividades e práticas. Para melhor compreender tal material procurei olhar para as recorrências, mas também para os deslocamentos, as rupturas dos discursos, buscando realizar aquilo que Veiga-Neto denominou de hiper crítica, ou seja, realizar “uma permanente reflexão e desconfiança radical frente a qualquer verdade dita, ou estabelecida” (2000, p. 47), ou “uma crítica cética e incômoda: ela mais pergunta – até mesmo sobre si mesma – do que explica” (2003b, p. 28). Dessa forma, inclusive o próprio discurso proferido nessa Dissertação é colocado em dúvida ou, como enfatiza Foucault, procuro, através da breve escrita aqui realizada, restituir à verdade sua condição de “coisa deste mundo”.

No entanto, o que aqui se pretendeu não foi problematizar os processos de identificação que constituem meninos e meninas com o objetivo de prescrever uma relação igualitária entre os gêneros, para que pudéssemos atingir uma sociedade livre de poder, pois tal sociedade não existe, nem é possível de ser atingida. O que se pretendeu foi analisar como os discursos presentes nas publicações para pais, mães e educadoras posicionam meninas e meninos e através de que saberes tais posições são legitimadas.

Gostaria também de ressaltar que, embora as revistas assumam posturas pedagógicas e prescritivas, ou seja, busquem ensinar pais e mães como agir frente a diversas situações, a figura da/do pedagoga/pedagogo não consta no quadro de consultores

da revista, ainda que em alguns artigos a pedagoga, a educadora, ou a professora, principalmente a universitária seja citada.

Assim, a partir das análises empreendidas no decorrer da Dissertação, percebeu-se que, se fosse possível enumerar a constituição das identidades no sujeito, talvez a primeira a se constituir fosse a do ser criança, do ser bebê (como tornou-se visível nos artigos sobre brinquedos e roupas para crianças de 0 a 1 ano, em que poucos modelos de roupa e brinquedos eram diferenciados pelo gênero). Posteriormente, ou quase concomitantemente, - pois também já no ventre da mãe se é uma menina ou um menino, nos dias atuais – é que se vai constituindo sujeito de um jeito ou de outro. Dessa forma, pode-se apontar, embora de forma não tranqüila, que o processo de generificação se torna dizível após o primeiro ano de idade, através também dos brinquedos, roupas, condutas, esportes praticados, etc. Butler (1999, p. 161) relembra a:

A interpelação médica que, apesar da emergência recente de ecografias, transforma uma criança, de um ser ‘neutro’ em um ‘ele ou em uma ela’: nessa nomeação, a garota *torna-se* uma garota, ela é trazida para o domínio da linguagem e do parentesco através da interpelação do gênero. Mas esse *tornar-se garota* da garota não termina ali; pelo contrário, essa interpelação fundante é reiterada por várias autoridades, e ao longo de vários intervalos de tempo, para reforçar ou contestar esse efeito naturalizado. A nomeação é, ao mesmo tempo, o estabelecimento de uma fronteira e também a inculcação repetida de uma norma.

Além disso, os discursos veiculados nessas revistas, em sua maioria, seguem a lógica da prescrição de papéis e estereótipos de gênero, a qual, muitas vezes, é justificada pelo discurso biológico e psicológico, através da fala de especialistas consultados, que naturalizam e universalizam questões histórica e culturalmente produzidas.

Destaco, ainda, as poucas pesquisas envolvidas na análise dos artefatos culturais endereçadas às mães e aos pais; dentre elas, cito a realizada por Carmem Luke (1999), na qual a autora elegeu como objeto os discursos a respeito da maternidade, da paternidade e da infância nas revistas, denominadas pela autora, de “cuidado infantil”. Nessa pesquisa, explica o motivo que a levou a escolher as revistas como objeto de análise, do qual também compartilho:

Diferente dos livros, as revistas são relativamente baratas, os artigos costumam ser curtos, são redigidos em uma linguagem não médica e, em consequência, se lêem com facilidade [além de] suas brilhantes ilustrações [que] produzem um imaginário atrativo sobre algumas mães, bebês e crianças pequenas felizes e com bom aspecto.

A partir da leitura interessada feita - para essa Dissertação de Mestrado - nas cinquenta e três edições do conjunto das três revistas, observo que à mulher/mãe é dedicada grande parte da revista, seja através de dicas dadas pela própria revista sobre saúde, estética, alimentação, moda, seja através de conselhos dados por especialistas ou depoimentos de outras mães. O governo da maternidade é o grande foco das revistas de infância. Já os pais são pouco interpelados ou mesmo representados nessas revistas, porque, talvez, não sejam vistos como responsáveis pelas/pelos suas/seus filhas/filhos. Reitero, ao final desse trabalho, que os conceitos de masculinidade, feminilidade, paternidade e maternidade são construtos sociais e históricos, devendo ser colocados

sob o caráter da provisoriedade e da contingência [o que] pode significar a alteração de algumas crenças do projeto de construção da sociedade moderna, dos processos que constituem desigualdades e hierarquias em relação a gênero – isto é, de modelos sociais que em diferentes momentos e circunstâncias investem nas mulheres a partir de uma suposta essência universal e biológica que as posiciona como provedoras, protetoras, cuidadoras e educadoras ‘naturais’ das crianças (Klein, 2003, p. 15).

Além disso, há um silenciamento sobre temas como aborto, casais e relações homossexuais, crianças que desafiam os pais com comportamentos contrários ao “socialmente aceitos” (como, por exemplo, meninos que brincam com bonecas - tido como um dos grandes problemas para as professoras de crianças pequenas nas escolas de educação infantil), dentre outros.

Outro elemento relevante para essa análise é a representação da infância, proposta pelas revistas, como uma fase do desenvolvimento humano que remete à beleza, à inocência, ao ser saudável e feliz, sendo que as crianças “utilizadas” para a construção dessa representação são, na maioria dos casos, brancas. As outras infâncias encontradas referiam-se às crianças em situação de risco - alvo de algumas peças publicitárias – e

matérias que apresentavam ações sociais com grupos marginalizados, como grupos de crianças órfãs ou localizadas em áreas tidas como perigosas, como as favelas. Em decorrência dessa observação, gostaria de ressaltar a necessidade de, em outra oportunidade, analisar as identidades de raça/etnia nas revistas de infância em maior profundidade do que aqui foi feito. Na pesquisa realizada por Sampaio (2000) sobre as infâncias na publicidade brasileira e alemã, a autora identificou pelo menos seis modalidades diversas de vivência da infância e da adolescência no Brasil, sendo elas: 1) infância e adolescência públicas, representadas pelas crianças que ingressam precocemente no mundo do trabalho na mídia; 2) infância e adolescência protegidas, que constituem o maior número de crianças encontrados nas revistas de cuidado infantil; 3) infância e adolescência parcialmente protegidas, ou seja, crianças que possuem uma estrutura familiar, vão à escola, mas que assumem também a condição de trabalhadores; 4) infância e adolescência institucionalmente protegidas, referindo-se às crianças que são de certa forma protegidas por instituições que asseguram seus estudos e sua formação profissional; 5) infância e adolescência desprotegidas, representadas pelas crianças que precisam abandonar os estudos para trabalhar; e 6) infância e adolescência marginalizadas, que são vivenciadas pelas crianças que estão nas ruas. No entanto, ao analisar a infância veiculada pela publicidade brasileira, Sampaio identificou as seguintes representações de criança: a feliz, a sapeca, a fantasiosa, a precoce e a ingênua, sendo as crianças de uma infância protegida e branca as mais referendadas.

Assim, talvez a melhor definição da forma como a infância é representada nas publicações ora analisadas seja a proposta por Sampaio (1994), embora, no caso de sua pesquisa, o foco tenha sido a propaganda. Sobre essa criança representada, afirma que,

além das roupas bonitas e brinquedos, ela tem, muitas vezes, o seu próprio quarto, o direito a uma boa alimentação, à escola, ao lazer. Ela também é perfeita do ponto de vista de seu desenvolvimento físico e intelectual e vive com uma família que a ama, cercando-a de cuidados e proteção (...) tal imagem deixa transparecer de imediato duas tendências marcantes da comunicação de propaganda: 1) a promoção de imagens e situações positivas, freqüentemente, idealizadas ao nível de gênero; 2) a reprodução de estereótipos (padrões de beleza e preconceitos) socialmente estabelecidos (p. 258).

No decorrer da análise do material empírico, percebeu-se que, desde muito cedo, há um investimento da cultura, a partir de “construções e opções culturais” (Goulart, 2000, p. 9), na produção de sujeitos femininos e masculinos, de acordo com a materialidade dos seus corpos. Partindo-se disso, as características dos sujeitos femininos encontradas remetiam, em sua maioria, ao espaço doméstico, à maternidade e à sedução, enquanto as características dos sujeitos masculinos remetiam à prática de esportes e às ações ligadas a carros e armas (estes representados através de brinquedos ou desenhos aplicados às roupas ou às paredes dos quartos). Segundo Luke (1999, p. 162), “a infância se vive dentro desta rede intertextual de sistemas de bens de consumo [como brinquedos, decoração de quartos, sapatos e roupas] e de signos simbólicos visuais”.

Além disso, a educação feminina aparece, em alguns artigos, como objeto de extremo controle e vigilância, pois “transformar uma menina em uma grande mulher” constitui um grande problema para essas revistas, enquanto o contrário, ou seja, transformar um menino em um grande homem, não é tema de nenhum artigo, embora talvez permeie todas as matérias. Dessa forma, as revistas, como a mídia em geral, através de suas imagens e textos escritos, são produtoras de saberes e de sujeitos, pois ensinam a lançar um olhar sobre nós mesmos e sobre os outros, tendo como objetivo constituir nossas identidades a partir do movimento de identificação e de recusa do outro. A partir desse estudo poderíamos perguntar sobre as alternativas de feminilidade e masculinidade que temos dado a/aos nossas/nossos meninas/meninos. Por que questões como solidariedade, afetividade e sensibilidade são tidas ainda como atributos femininos e não masculinos? Além disso, devo ressaltar o quanto é mais permitido às meninas cruzarem fronteiras culturalmente impostas aos gêneros, como poderem fazer bagunça, vestirem vários estilos e cores de roupa, praticarem esportes como judô e futebol, enquanto aos meninos a prática de atividades como balé, brincar com boneca, vestir-se de bailarina e usar a cor rosa são vistas como prenúncios de “falta” de masculinidade ou mesmo da homossexualidade. Tal investimento sobre a produção de determinados tipos de masculinidade, segundo Dutra (2002, 409), tem produzido um “corpo masculino [que] é [...] objeto de uma rígida censura e controle social”. Nesse sentido, gostaria de citar Louro (1995) quando esta expõe as



questões de sexo, gênero e sexualidade como proposições perturbadoras, mas que nos desafiam “a pensar a educação de homens e mulheres, meninos e meninas para muito além dos limites que a temos pensado” (p. 127).

Também gostaria de marcar as rupturas e alterações nos discursos hegemônicos. Alguns exemplos que pude colher no decorrer das análises dizem respeito a meninos, nos artigos de moda, que se apresentam vaidosos e fazendo poses, e a “novos” pais que têm procurado se comprometer com a educação dos/das filhos/filhas. Também há notas, cartas e artigos sobre as relações homossexuais e casais homossexuais que possuem ou querem adotar crianças, ainda que sejam raríssimos. Assim, gostaria de destacar o quanto a linguagem “é marcada pelas contingências pragmáticas, pelas práticas dos sujeitos que a criam e recriam continuamente, pelos poderes móveis dos grupos que nela imprimem suas visões” (Silveira, 2001, p. 20)

A partir de tais análises, não pretendo apontar como seria possível, então uma revista que fosse condizente com os referenciais e as concepções aqui apresentadas, ou mesmo se a realidade do público-leitor dessas publicações se vê representada, pois, como afirma Peters (2000, p. 37), a perspectiva e a pesquisa pós-estruturalista apresentam-se como “uma posição epistemológica que se recusa a ver o conhecimento como uma representação precisa da realidade e se nega a conceber a verdade em termos de uma correspondência exata com a realidade”.

Com a análise aqui esboçada procurei questionar verdades arraigadas, tendo como objetivo possibilitar a emergência do novo, sem, no entanto apontar, prescrever como devem ser essas outras verdades, já que, como enfatiza como Kohan (2003, p. 250) “ninguém está habilitado a pensar por ninguém. Todos devem pensar por si mesmos”. Essa nova forma de pensar a pesquisa em Educação e a própria educação possibilita a “afirmação de uma política que se recusa a aceitar o que é, mas não postula um dever ser. Uma política que assevera o valor de manter aberto o sentido das transformações” (id.).

O trabalho aqui empreendido pode ser multiplicado em diversas outras temáticas e olhares, uma vez que as revistas sobre a infância são “poderosas” instituidoras/constituidoras de formas de ser criança, de ser mãe, de ser pai, de ser mulher,

de ser homem, pelas formas sedutoras que subjetivam pais, mães e educadoras através de um discurso científico/especialista sobre a temática da infância. Assim, esse estudo visou analisar algumas das pedagogias culturais que atuam na constituição das identidades de gênero na infância; em específico, procurei “expor as pegadas do poder deixadas pelas empresas produtoras da cultura infantil e seus efeitos sobre a mesma” (Steinberg, 2001, p. 18).

Por fim, concluo essa Dissertação com uma pergunta nietzschiana - *o que estamos fazendo de nós mesmos?* - para a qual esse trabalho aponta algumas direções. Cardoso Júnior (2002, p. 186) sobre essa questão proposta por Nietzsche observa:

Em suma, temos aí uma pergunta em sintonia com o nosso tempo, ou melhor, uma pergunta que nos arremessa aos limites entre o que estamos deixando de ser e o que estamos nos tornando, diria Deleuze. Creio que esse é o sentido mais imediato do que Foucault denominava ‘história do presente’.

Ou, como afirmam Dreyfus e Rabinow (1995, p. 239), “talvez, o objetivo hoje em dia não seja descobrir o que somos, mas recusar o que somos”.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lucia R. (org.) *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Ed., 2001. p. 69-92.
- ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BARBOSA, Maria Carmem S. *Por amor & por força: rotinas na educação infantil*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas: UNICAMP, 2000.
- BARNARD, Malcom. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.
- BASSANIZI, Carla B. *Virando páginas, revendo mulheres: revistas feministas e relações homem – mulher: 1945-1964*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.
- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.
- BETTELHEIM, Bruno. *A psicanálise dos contos de fada*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- BOSCO FILHO, João. Papai é gay!!! Disponível em: <<http://www.artnet.com.br/~marko/papaignay.htm>>. Acesso em: 28 ago. 2002.
- BRITES, Olga. Crianças de revistas (1930/1950). *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 161-176, jan./jun. 2000.
- BRITZMAN, Deborah. O que é essa coisa chamada amor: identidade homossexual, educação e currículo. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 21, n. 1, p. 71-96, jan./jul. 1996.
- BROUGÈRE, Gilles. *Brinquedo e cultura*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Questões de nossa época, v. 43).
- BUITONI, Dulcília Helena S. *Mulher de papel: a representação da mulher pela imprensa feminina brasileira*. São Paulo: Loyola, 1981.
- BUJES, Maria I. E. Criança e brinquedo: feitos um para o outro? In: COSTA, Marisa V. (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 205-228.
- \_\_\_\_\_. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a.
- \_\_\_\_\_. Descaminhos. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 11-33.
- \_\_\_\_\_. Alguns apontamentos sobre as relações infância/poder numa perspectiva foucaultiana. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/26/outrostextos.htm>>. Acesso em: 04 nov. 2003.
- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1999.
- BUTLER, Judith. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do ‘sexo’. In: LOURO, Guacira L. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p. 151-172.

CAMARGO, Ana Maria F. de; RIBEIRO, Cláudia. *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Ed. Moderna; Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1999.

CARDOSO JÚNIOR, Hélio K. Foucault e Deleuze em co-participação no plano conceitual. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda ; VEIGA-NETO, Alfredo (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 185 – 197.

CARVALHO, Marília Pinto de. Mau aluno, boa aluna? Como as professoras avaliam meninos e meninas. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 9, n. 2, 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 01 out. 2003.

CECHIN, Andréa F.; BERNARDES, Nara M. G. Escola infantil: um espaço de construção de gênero. *Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 39, p. 41-70, setembro de 1999.

CORAZZA, Sandra. *História da infância sem fim*. Ijuí: Ed. da UNIJUÍ, 2000.

\_\_\_\_\_. *Infância & educação: era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

COSTA, Jurandir Freire. *Ordem médica e norma familiar*. Rio de Janeiro: Graal, 1999.

COSTA, Marisa V.; SILVEIRA, Rosa M. H. *Produzindo subjetividades femininas para a docência*. Relatório de Pesquisa. Núcleo de Estudos sobre Currículo, Cultura e Sociedade (NECCSO). PPGEDU/UFRGS, 1997.

COSTA, Marisa V. Apresentação. In: \_\_\_\_ (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000a. p. 9-10.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais – para além das fronteiras disciplinares. In: \_\_\_\_ (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000b. p. 13-36.

\_\_\_\_\_. Mídia, magistério e política cultural. In: \_\_\_\_ (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000c. p. 73-91.

\_\_\_\_\_. Novos olhares na pesquisa em educação. In: \_\_\_\_ (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 13-22.

\_\_\_\_\_. Uma agenda para jovens pesquisadores. In: \_\_\_\_ (org.) *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b. p. 143-156.

\_\_\_\_\_; SILVEIRA, Rosa Hessel ; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 36-61, maio/jun./jul./ago. 2003.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de criança : shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação

em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

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

DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999a.

\_\_\_\_\_. O cotidiano da criança livre no Brasil entre a Colônia e o Império. In: \_\_\_\_\_. (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999b. p. 84-106.

DORNELLES, Leni V. *Meninas de papel*. 2002. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

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

ELLSWORTH, Elizabeth. Modos de endereçamento: uma coisa de cinema; uma coisa de educação também. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 07 – 76.

FAUX, Dorothy Schefer. Introdução. In: \_\_\_\_\_. (et alii). *Beleza do século*. São Paulo: Cosac & Naify Ed., 2000.

FABRIS, Elí. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 257-286.

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

FISCHER, Rosa M. B. O estatuto pedagógico da mídia: questões de análise. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 59-80, jul./dez. 1997.

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

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

FOUCAULT, Michel. *Herculine Barbin: o diário de um hermafrodita*. Rio de Janeiro: Francisco Alvez, 1982.

\_\_\_\_\_. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. *Michel Foucault. Uma trajetória filosófica*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995. p. 231-249

\_\_\_\_\_. *A verdade e as formas jurídicas*. Rio de Janeiro: Nau Ed. , 1996.

\_\_\_\_\_. *Os anormais*. Curso no Collège de France (1974-1975). São Paulo: Martins Fontes, 2001.

\_\_\_\_\_. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. 25 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_\_. *Microfísica do poder*. 18 ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FRAGA, Alex Branco. *Corpo, identidade e bom-mocismo: cotidiano de uma adolescência bem-comportada*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREITAS, Marcos C. de (org.) *História social da infância no Brasil*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1997.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995a. p. 85-103.

\_\_\_\_\_. A Disneyzação da cultura infantil. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Territórios contestados*. Petrópolis: Vozes, 1995b. p. 49-78.

\_\_\_\_\_. Memória e pedagogia do maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995c. p. 132-158.

\_\_\_\_\_. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001. p. 87-108.

GOULART, Maria Alice Hamilton. *O prazer como imperativo, a literatura como meio, os corpos doces como fim*: o micropoder dos catálogos de livros infantis. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

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

\_\_\_\_\_. The work of representation. In: \_\_\_\_ (org.) *Representation: cultural representations and signifying practices*. London/Thourand/Orts/New Delhi: Sage/Open University, 1997b.

\_\_\_\_\_. *Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

HENNIGEN, Inês. Paternidade e mídia: identidade/subjetividade na cultura contemporânea. In: GUARESCHI, Neuza M. D. ; BRUSCHI, Michel (orgs.) *Psicologia Social nos Estudos Culturais*. Porto Alegre: Ed. Vozes, 2003. p. 183-204.

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

KINDEL, Eunice Aita Isaia. A natureza no desenho animado ensinando sobre homem, mulher, raça, etnia e outras coisas mais.... 2003. Tese (Doutorado em Educação) –

Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

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

KOHAN, Walter O. *Infância*. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. *Infância e educação infantil: uma abordagem histórica*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KUMAR, Krishan. *Da sociedade pós-industrial à pós-moderna: novas teorias sobre o mundo contemporâneo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

LARRAURI, Maite. *La sexualidad según Michel Foucault*. Valencia: Tandem, 2000.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 35-86.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. Literatura, experiência e formação. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 133-160.

\_\_\_\_\_. *Estudar*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, história e educação: construção e desconstrução. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 101-132, jul./dez. 1995.

\_\_\_\_\_. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

\_\_\_\_\_. (org.) *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. Corpo, escola e identidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 59-76, jul./dez. 2000.

LUKE, Carmem. La infancia y la maternidad y paternidad en la cultura popular infantil y em las revistas de cuidados infantiles. In: \_\_\_\_ (comps). *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Morata, 1999. p. 160-176.

LYOTARD, Jean-François. *A condição pós-moderna*. 2 ed. Lisboa: Gradiva, 1989.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. *Dispositivo da maternidade: mídia e produção agonística de experiência*. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2003.

- MARSHALL, James. Governamentalidade e educação liberal. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 21-34.
- MARZOLA, Norma. Os sentidos da alfabetização na revista Nova Escola. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 93-115.
- MAUAD, Ana Maria. A vida das crianças de elite durante o Império. In: DEL PRIORE, Mary (org.) *História das crianças no Brasil*. São Paulo: Contexto, 1999. p. 137-176.
- MEYER, Dagmar E. E. As mamas como constituintes da maternidade: uma história do passado? *Educação & Realidade*, v. 25, n. 2, p. 117-133, jul./dez. 2000.
- \_\_\_\_\_. Escola, currículo e produção de diferenças e desigualdades de gênero. In: SCHOLZE, Lia (org.) *Gênero, memória e docência*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, Secretaria Municipal de Educação, 2001. p. 29-34.
- \_\_\_\_\_. Educação e gênero: teoria e política. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003. p. 9-27.
- MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho D'Água/FAPESP, 2001.
- MORENO. Mont'Serrat. *Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola*. São Paulo: Moderna ; Campinas: Ed. Da UNICAMP, 1999.
- NARANJO, Maria del Pino Lecuona. Educamos para la igualdad? Disponível em: <<http://www.cica.es/aliens/revfuentes/num2/tema3.htm>>. Acesso em: 15 maio 2003.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y poder: la conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique, 1994.
- \_\_\_\_\_. Adeus à infância (e à escola que a educava). In: SILVA, Luis Heron da (org.) *A escola cidadã no contexto da globalização*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 172-177.
- NECKEL, Jane F. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira L.; NECKEL, Jane F.; GOELLNER, Silvana V. (orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- NELSON, Cry; TREICHLER, Paula A.; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz T. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 7-38.
- NICHOLSON, Linda. Interpretando gênero. *Estudos Feministas*, v. 8, n. 2, p. 9-41, 2000.
- ORTIZ, Renato. *Um outro território: ensaios sobre a mundialização*. São Paulo: Olho d'água, 1999.
- O'SICKEY, Ingeborg M. A revista Barbie e a utilização estética do corpo das meninas. In: BENSTOCK, Shari; FERRIS, Suzanne (orgs.) *Por dentro da moda*. Rio de Janeiro: Rocco, 2002. p. 31 – 51.



- O'SULLIVAN, Tim et alii. *Conceitos-chave em Estudos de Comunicação e Cultura*. Piracicaba: Editora UNIMEP, 2001.
- PALOMINO, Erika. *A moda*. São Paulo: Publifolha, 2002. (Folha Explica).
- PETERS, John D.; ROTHENBUHLER, Eric W. Más allá del temor a las imágenes: la realidad de la construcción. In: VEYRAT-MASSON, Isabelle ; DAYAN, Daniel (comps). *Espacios publicos en imágenes*. Barcelona: Ed. Gedisa, 1997.
- PETERS, Michael. *Pós-estruturalismo e filosofias da diferença: uma introdução*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.
- POPKEWITZ, Thomas. História do currículo, regulação social e poder. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 178-210.
- POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- RAEL, Claudia Cordeiro. *A mocinha mudou para melhor? : gênero e sexualidade nos desenhos da Disney*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.
- RIPOLL, Daniela. *“Não é ficção científica, é ciência”*: a genética e a biotecnologia em revista. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2001.
- ROCHE, Daniel. *História das coisas banais: nascimento do consumo nas sociedades tradicionais*. Lisboa: Teorema, 1998.
- ROSE, Nikolas. Governando a alma: a formação do eu privado. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.) *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. Petrópolis: Vozes, 1998. p. 30-45.
- SAMPAIO, Inês Sílvia V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.
- SANTOS, Luís Henrique S. dos. Um pretinho mais clarinho... ou dos discursos que se dobram nos corpos produzindo o que somos. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 22, n. 2, p. 81-115, jul./dez. 1997.
- \_\_\_\_\_. A biologia tem uma história que não é natural. In: COSTA, Marisa (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000. p. 229-256.
- SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.
- SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: \_\_\_\_\_. (org.) *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 190-207.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

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

\_\_\_\_\_. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000b.

\_\_\_\_\_. O adeus às metanarrativas educacionais. In: \_\_\_\_\_. (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 247-258.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Textos e diferenças. *Leitura em revista*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, v. 1, n. 1, p. 19-22, jan./jun. 2001.

\_\_\_\_\_. “Olha quem está falando agora” A escuta das vozes na educação. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. 2ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002a. p. 61-83.

\_\_\_\_\_. (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002b.

\_\_\_\_\_. ; SANTOS, Cláudia Amaral dos. “As meninas e a professora ficaram assustadas...”: representações de gênero em textos infantis. In: *Educação*, São Leopoldo, v. 7, n. 13 (n.º especial: anais), jul./dez. 2003.

SOARES, Lúcia F. Misse. *Imagens da criança na propaganda de vestuário infantil: fatores que interferem na constituição da identidade da criança*. 2000. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Programa de Pós-Graduação em Psicologia, Universidade de São Marcos, São Paulo: Universidade de São Marcos, 2000.

SOUZA, Jane Felipe de. *Governando mulheres e crianças: jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. 2000. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2000.

STEINBERG, Shirley. *Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações*. In: SILVA, Luis Heron (org.) *Identidade social e a construção do conhecimento*. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre, 1997. p. 98-145.

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

STRAUB, José Luiz. *Brincadeiras: práticas culturais de governo da criança*. 2002. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre: UFRGS, 2002.

VARELA, Julia. O estatuto do saber pedagógico. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *O sujeito da educação: estudos foucaultianos*. 5 ed. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 87-96.

VEIGA-NETO, Alfredo. Michel Foucault e os Estudos Culturais. In: COSTA, Marisa V. (org.) *Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedos, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre: Ed. Universidade, 2000. p. 37-69.

\_\_\_\_\_. Coisas do governo... In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B. Lacerda; VEIGANETO, Alfredo (orgs.) *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 13-34.

\_\_\_\_\_. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, p. 5-15, maio/jun./jul./ago. 2003a.

\_\_\_\_\_. *Foucault & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003b.

VEJA EDIÇÃO ESPECIAL. *Criança: do nascimento aos cinco anos*. 2 ed. São Paulo: Ed. Abril, v. 36, edição esp. n. 23, maio de 2003.

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

\_\_\_\_\_. A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 75-88, jul./dez. de 1999.

WORTMANN, Maria Lúcia. Sujeitos estranhos, distraídos, curiosos, inventivos, mas também éticos, confiáveis, desprendidos e abnegados: professores de ciências e cientistas na literatura infanto-juvenil. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (org.) *Professoras que as histórias nos contam*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p. 19-46.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da (org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

WOOLLETT, Anne ; PHOENIX, Ann. La maternidad como pedagogía: la psicología evolutiva y los relatos de madres de niños pequeños. In: LUKE, Carmem (comps). *Feminismos y pedagogías em la vida cotidiana*. Madrid: Ed. Morata, 1999. p. 87-105.

Sites pesquisados:

<http://hq.cosmo.com.br/textos/quadrindex/qlulu.shtm>

<http://www.assinesimbolo.com.br>

<http://www.cresceron.com.br>

<http://www.revistapaisefilhos.terra.com.br>

## **ANEXOS**

## ANEXO 1

## REVISTAS ANALISADAS

### CRESCER EM FAMÍLIA

- V. 7, N. 77, ABRIL DE 2000.
- V. 7, N. 79, JUNHO DE 2000.
- V. 7, N. 81, AGOSTO DE 2000.
- V. 7, N. 82, SETEMBRO DE 2000.
- V. 7, N. 83, OUTUBRO DE 2000.
- V. 7, N. 84, NOVEMBRO DE 2000.
- V.8, N. 85, DEZEMBRO DE 2000.
- V. 8, N. 86, JANEIRO DE 2001.
- V. 8, N. 87, FEVEREIRO DE 2001.
- V. 8, N. 89, ABRIL DE 2001.
- V. 8, N. 90, MAIO DE 2001.
- V. 8, N. 91, JUNHO DE 2001.
- V. 8, N. 92, JULHO DE 2001.
- V. 8, N. 93, AGOSTO DE 2001.
- V. 8, N. 94, SETEMBRO DE 2001.
- V. 8, N. 95, OUTUBRO DE 2001.
- V. 9, N. 97, DEZEMBRO DE 2001.
- V. 9, N. 98, JANEIRO DE 2002.
- V. 9, N. 99, FEVEREIRO DE 2002.
- V. 9, N. 100, MARÇO DE 2002.

V. 9, N. 101, ABRIL DE 2002.

V. 9, N. 102, MAIO DE 2002.

V. 9, N. 103, JUNHO DE 2002.

V. 9, N. 104, JULHO DE 2002.

V. 9, N. 105, AGOSTO DE 2002.

V. 9, N. 106, SETEMBRO DE 2002.

V. 9, N. 107, OUTUBRO DE 2002.

V. 9, N. 109, DEZEMBRO DE 2002.

#### PAIS & FILHOS

V. 33, N. 385, MAIO DE 2001.

V. 33, N. 387, JULHO DE 2001.

V. 33, N. 388, AGOSTO DE 2001.

V. 33, N. 390, OUTUBRO DE 2001.

V. 33, N. 393, JANEIRO DE 2002.

V. 33, N. 394, FEVEREIRO DE 2002.

V. 33, N. 395, MARÇO DE 2002.

V. 33, N. 396, ABRIL DE 2002.

V. 33, N. 399, JULHO DE 2002.

#### MEU NENÊ E FAMÍLIA

V. 3, N. 27, JULHO DE 2000.

V. 3, N. 28, AGOSTO DE 2000.

V. 3, N. 29, SETEMBRO DE 2000.

V. 3, N. 30, OUTUBRO DE 2000.

V. 3, N. 32, DEZEMBRO DE 2000.

V. 4, N. 35, MARÇO DE 2001.

V. 4, N. 43, NOVEMBRO DE 2001.

V. 4, N. 44, DEZEMBRO DE 2001.

V. 5, N. 46, FEVEREIRO DE 2002.

V. 5, N. 47, MARÇO DE 2002.

V. 5, N. 48, ABRIL DE 2002.

V.5, N. 50, JUNHO DE 2002.

V. 5, N. 51, JULHO DE 2002.

V.5, N. 54, OUTUBRO DE 2002.

V. 5, N. 55, NOVEMBRO DE 2002.

V.5, N. 56, DEZEMBRO DE 2002.



## ANEXO 2

## EXEMPLOS DE CAPAS DE EDIÇÕES ANALISADAS