



AS DANÇAS MEDIATIZADAS E O GOVERNAMENTO DOS CORPOS INFANTIS NA CONTEMPORANEIDADE: LIÇÕES SOBRE A PRODUÇÃO DE CORPOS HETERONORMATIVOS

MEDIATIZED DANCES AND HOW THEY GOVERN A CHILD'S BODY IN CONTEMPORARY SOCIETY: LESSONS ON THE PRODUCTION OF HETERONORMATIVE BODIES

Ana Paula Abrahamian de Souza
Universidade Federal Rural de Pernambuco- UFRPE

Resumo

O presente artigo reflete sobre os discursos produzidos e postos em circulação pelas danças produzidas e veiculadas midiaticamente, que vêm estatuidando o corpo infantil como um objeto de saber/poder/ser no campo dos estudos da infância na contemporaneidade. Parte-se da ideia de que as danças estão implicadas nos processos de linguagem que operam na construção dos corpos infantis, a partir de mecanismos de normatização e controle. Esta reflexão vincula-se às reflexões pós-modernas e pós-estruturalistas que, relacionadas aos Estudos Culturais em Educação, aos estudos foucaultianos e ao debate feminista, buscam entender como as lições inscritas nessas danças sistematizam o que constitui o masculino e o feminino, inscrevendo nos corpos infantis modos generificados de ser e de comportar-se. A abordagem analítica de discurso de inspiração foucaultiana – *a arqueogenealogia* – foi selecionada por poder captar as condições de emergência de acontecimentos discursivos e a regularidade e a dispersão dos enunciados relacionados às formações discursivas que incidem sobre o corpo infantil. É nesse regime discursivo que argumento que as danças produzidas e veiculadas pela mídia operam na produção de uma diversidade de lições, apontando-as como um *dispositivo pedagógico*.

Palavras-chave: Corpo infantil. Danças mediatizadas. Gênero.

Abstract

This article aims to analyze the discourses produced and transmitted by the dances produced and conveyed by the mass media, which have been establishing a child's body as an object of knowledge, power, and being in the field of childhood studies in contemporary society. The presumption is that dances are involved in the language processes operating in the construction of children's body due to their standardization and control mechanisms. The theoretical approach was based upon post-modern and post-structuralist thinking related to cultural studies in Education, Foucauldian studies and feminist debates to comprehend how the lessons ingrained in these dances systematize what is masculine and what is feminine, registering gendered ways of being and behaving in a child's body. The analytical approach of the discourse of Foucauldian inspiration – *archeogenealogy* – was selected for capturing the emerging conditions of discursive events and the regularity and the dispersion of assertions related to discursive formations that concern the child's body. The argumentation in this discursive regime is that the dances produced and conveyed by the media contribute to the production of a variety of lessons, and thus becoming pedagogical devices.

Keywords: Child's body, Mediatized dances, Gender.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Introdução

O que podem oferecer ao corpo infantil as danças produzidas e veiculadas midiaticamente? Neles, que modos de ser e de comportar-se podem ser “coreografados”? Que marcas de gênero essas danças instauram nos corpos infantis de todas as idades? Nos limites deste texto, busquei refletir que estão sendo produzidas nos diferentes tipos de mídia – TV, filmes infantis, comerciais e novelas – uma diversidade de danças que vão se definindo como uma nova forma de governamentalidade sobre os corpos infantis. Quer-se dizer com isso que estas danças sistematizam o que constitui o masculino e o feminino, inscrevendo nos corpos infantis modos generificados de ser e de comportar-se.

Nesta linha de raciocínio, é imperioso observar o artefato cultural midiático como elemento importante na vida das crianças, na medida em que esses infantis de todas as camadas da população aprendem modos de ser e estar no mundo, ou como alerta Silverstone (2011, p. 12) sobre o reconhecimento da onipresença e a complexidade da mídia como “uma dimensão essencial de nossa experiência contemporânea”, dando ao mundo o poder de ver “instantaneamente, simultaneamente e globalmente” (SODRÉ, 2013, p. 73).

Para Fischer (1996), a política e a prática pedagógica estão deixando seus lugares de origem – entre eles, a escola – para serem exercidas na ação permanente dos meios de comunicação. Estamos falando de uma *Pedagogia Cultural* (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003; FISCHER, 2012, 2008, 2006, 2002, 1996; GIROUX, 1999, 1997, 1995, 1990; STEINBERG e KINCHELOE, 2001; SILVA, 2011) em que os processos escolares se tornam comparáveis – e permeáveis – aos processos extracurriculares.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



É curioso observar que a permeabilidade e a interpenetração das pedagogias culturais mais amplas e a pedagogia propriamente escolar têm sido exploradas pelas próprias indústrias culturais, que estendem cada vez mais seu currículo cultural para o currículo propriamente dito (SILVA, 2011, p. 141).

Alguns estudos, como os de Costa (2009, 2007a, 2007b, 2004), Carvalho (2011), Fischer (2012, 2008, 2006, 2002, 1996), Giroux (2003, 1999, 1997, 1995, 1990), Momo (2007) e Santos e Carvalho (2012), também vêm refletindo sobre estas novas articulações e novas formas de educar que a mídia vem produzindo “formas de vida” (PELBART, 2011). Em outros autores, como Tomazzoni (2009), Gehees (2007), Borges (2004) e Munarim (2007), começo a perceber novas tecnologias para vivenciar os corpos a partir de artefatos midiáticos como mecanismos de organização das sociedades contemporâneas que incidem sobre os “modos pelos quais os indivíduos constroem a si mesmos como sujeitos” (ROSE, 2001, p. 36). Tais estudos entram em cena para entender os corpos infantis como detentores de múltiplas significações, que estabelecem diferentes modos de enunciação e que possuem sua provisoriade diante dos regimes de visibilidade de cada época.

Em pesquisa anterior (SOUZA, 2015) comecei a enxergar nas regularidades e na dispersão dos enunciados das danças produzidas e/ou veiculadas pela mídia uma diversidade de regras, saberes, técnicas e estratégias para a produção de corpos infantis generificados. Seria um novo formato de “sala de aula”, apresentado numa diversidade de “lições” que podem ser entendidas como um jogo de ensinar e aprender, ou como uma chamada à leitura em que os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto (LARROSA, 2010). A ideia de lições sobre os corpos infantis possibilita-me abordar como antigas e novas lições passam a se articular nas danças midiáticas com vistas a sistematizar o que se produz sobre o masculino e o feminino e como isso

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



inscreve nos corpos das crianças modos generificados de ser e de comportar-se.

Entendo que o pensamento pós-moderno traz um importante debate sobre os questionamentos dos princípios da razão, ciência, racionalidade e progresso gestados na modernidade. Ele também se coloca contrário às noções de pureza, desconfiando das grandes narrativas universalizantes, e ataca o sujeito racional, livre e autônomo, centrado e soberano (CARVALHO, 2004). Apoio-me na definição de Veiga-Neto (1995, p. 35):

Ele (o pensamento pós-moderno) não busca a(s) verdade(s) sobre o mundo, mas busca insights, quais ferramentas que possam ser úteis para o entendimento do mundo. [...] assim, ao olhar a Educação, o pensamento pós-moderno não está obrigatoriamente comprometido com soluções para aquilo que denominamos problemas educacionais. Antes disso, o que parece ser mais importante é saber como se estabelecem os enunciados que declaram ser problemáticos tais ou quais configurações ou características do mundo educacional.

Compactuo sobre a relevância dos pressupostos pós-modernos na ruptura das fronteiras entre a “alta” e a “baixa” cultura (JAMERSON, 2006) e com a extensão das noções de “leitura, escrita e textualidade a uma variedade de textos culturais, que vão de tratados filosóficos a filmes e romances populares” (KELLNER, 2001, p. 103), estando relacionadas a outras posições pós-modernas associadas com teóricos como Jacques Derrida, Michel Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari.

Ao recorrer ao pensamento pós-estruturalista, entendo a ampliação da ênfase na linguagem como um sistema de significação, com a noção de discurso em Michel Foucault e na posição assumida pelo próprio autor sobre a noção de sujeito, que existe como resultado de um processo de produção social e cultural.

Nesses termos, considerando a análise discursiva que trago neste artigo, os elementos conceituais do pensamento pós-moderno e pós-estruturalista incorporados aos Estudos Culturais ganham relevância, particularmente as noções de cultura e

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



linguagem como um campo fluido, indeterminado e incerto, mas também como campos de dominação e de contestação dos discursos sobre os corpos infantis produzidos/veiculados pelas danças midiaticizadas.

Apresento as danças midiaticizadas como uma Pedagogia Cultural que ganha papel importante na formação dos corpos infantis, pois estabelece formas de captura, produção e governo dos sujeitos¹. Tais processos de pedagogização² são portadores de preceitos que dão ao corpo uma forma e o esquadriham para submetê-lo às normas de um modo muito mais seguro que o pensamento. Imagens sugeridas, gestos esboçados, induzem, no silêncio, posições e comportamentos (VIGARELLO, 1978, p. 9).

Sob o viés foucaultiano, os discursos sobre o corpo devem ser entendidos como datados e circunscritos às condições culturais específicas de sua produção. Ainda a partir de um conjunto de noções que foram sendo produzidas ao longo da obra de Foucault, tais como *poder*, *sujeito*, *biopoder*, *norma*, *governamentalidade*, *dispositivo*, observo como se gerou uma rede de práticas que produziram uma *pedagogia das condutas dos sujeitos infantis*, incluindo o entendimento de como se dão as relações de poder/saber na sociedade contemporânea a partir da identificação de que os discursos sobre o corpo infantil apoiam-se numa rede de vários campos de saberes – religiosos, médico-higienistas, psicológicos, pedagógicos –, que, se tomados como legítimos, têm o poder de dizer a verdade que serve de sustentação para formas de regulação, disciplinamento e controle dos corpos.

¹ A noção de sujeito neste texto possui uma perspectiva descentrada, aberta, fluida, fragmentada e produzida socialmente, como nos fala Hall (2005).

² O conceito de pedagogização em Foucault envolve a transmissão de verdades por meio de arranjos de poder discursivo ou simbólico, que são capazes de dotar o sujeito de capacidades, atitudes e saberes.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Mas também, como diz Foucault em seus últimos escritos (FOUCAULT, 2010), quando invoca a noção de *cuidado de si* na produção de novas formas de vida que extrapola a genealogia da sujeição (FREITAS, 2010), percebe-se que o corpo pode operar a partir da autoconstrução, como exercício de liberdade, caminhando para um estado maior de autonomia, capacitando os sujeitos a delinear possíveis pontos de fuga para seus corpos. As duas conferências radiofônicas proferidas por Foucault no ano de 1966, intituladas *O Corpo utópico, as heterotopias* (2014), levam-me a pensar na validade da discussão sobre o *corpo heterotópico* como resistência aos processos de subjetivação, observando-o entre os saberes e os poderes, entre as práticas discursivas e não discursivas, entre os dispositivos e as normas.

As lições de dança midiaticizadas e o governmento dos corpos infantis generificados

*Quer dançar, quer dançar
O Tigrão vai te ensinar [...]
E vou trazer você pra mim, vou sim,
vou sim
Levante a mãozinha, na palma da
mão
É o Bonde do Tigrão...
Elas são maravilhosas, claro
Elas são demais
Guarda esse corpo pra mim
Que eu te quero demais [...]
(Cerol na Mão, Bonde do Tigrão)*

Partindo da ideia de interseção entre o cultural e o material, é necessário que se faça das representações das danças produzidas e/ou veiculadas pela mídia um objeto de análise crítica, acreditando que elas possam oferecer aos educadores e outros trabalhadores culturais a possibilidade de compreensão de como práticas institucionais se cruzam na produção, circulação e recepção da cultura na formação de identidades. Tal pedagogia cultural é tomada, assim, como uma instância privilegiada para “educar”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



os corpos infantis, prescrevendo estratégias de controle, regulação e governo (FOUCAULT, 2008).

É nesse regime que se opera uma diversidade de lições, que aponta para a mídia como um *dispositivo pedagógico*, já que produz corpos de certo tipo e ensina gestos e movimentos corretos. Enquanto dançam na TV, nos videocliques, na Internet ou nas próprias telas dos celulares e *tablets*, os diferentes tipos de mídia “educam” os corpos dos sujeitos, valorizando condutas, significados e comportamentos acerca das relações de gênero:

trata-se bem mais de um lugar extremamente poderoso no que tange à produção e à circulação de uma série de valores, concepções, representações – relacionadas a um aprendizado cotidiano sobre o que nós somos, o que devemos fazer com o nosso corpo, como devemos educar nossos filhos, de que modo deve ser feita nossa alimentação diária [...]. (FISCHER, 2002, p. 153).

Quero dizer com isso que as danças que são vistas pelas crianças na TV, sejam elas advindas de uma coreografia de um ícone da música pop, sejam elas produzidas nos programas de auditório ou até reproduzidas em clipes da Xuxa ou da Palavra Cantada, precisam ser primeiramente tomadas em seu caráter produtivo e constitutivo da experiência cotidiana, com diferentes visões de mundo e de identidades, inclusive corporais. Postulo, também, que estes textos estão imersos nas relações de poder e que ele – o poder – atua modelando tais práticas (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 43).

Esse aspecto leva este texto à noção de *Pedagogia Cultural*, que, conforme Steinberg e Kincheloe (2001), enquadra os processos educativos numa variedade de áreas sociais. Assim, não limita a ação pedagógica à escola podendo ser “naqueles lugares onde o poder é organizado e difundido, incluindo-se bibliotecas, TV, cinemas, jornais, revistas, brinquedos, propagandas, videogames, livros, esportes, etc.” (STEINBERG; KINCHELOE, 2001, p. 14).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Na noção de Pedagogia Cultural, encontro subsídios para afirmar que o ensinar – e o aprender – se dá em diferentes espaços e tempos contemporâneos. “Quer dizer, somos também educados por imagens, filmes, textos escritos, pela propaganda, pelas charges, pelos jornais e pela televisão, seja onde for que estes artefatos se exponham” (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003, p. 57).

Então, argumentar que as danças midiaticizadas são uma forma de Pedagogia Cultural é recorrer às práticas culturais produzidas e/ou veiculadas pela mídia que ressaltam sua dimensão formativa na contemporaneidade, com efeitos na política cultural que ultrapassam ou produzem as barreiras de classe, gênero, modos de vida (COSTA; SILVEIRA; SOMMER, 2003), e estão envolvidas também na emergência de diferentes corpos infantis.

Tal questão é importante, pois tornar as danças midiaticizadas objeto para se pensar sobre o corpo infantil é não as ignorar e apontar categorias de significados e investimentos efetivos que estão no corpo de cada criança. O que quero dizer com isso, a partir do debate de Giroux, é que, uma vez que as subjetividades, as identidades e as corporeidades são construídas também a partir das danças midiaticizadas, elas não podem ser ignoradas nem pela educação escolarizada nem pelas instâncias de produção e disseminação da ciência.

Com quantos passos de dança se produz um corpo de menino e/ou um corpo de menina? Ou das lições generificadas de dança para o corpo infantil

Todas as meninas sonham se tornar uma princesa bailarina como eu. Isso pode se tornar verdade se você seguir o seu coração e seus sonhos. E saber que se isso é o que você quer fazer de verdade faça seu sonho se tornar realidade [...].

(Trecho de um diálogo de *Dançando pelos ares – Barbie em As 12 Princesas Bailarinas*).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



*Uma princesa nunca esquece de sorrir
Pés delicados ao dançar
O protocolo a respeitar!
Goste ou não a solução é dizer sim
Caminhando com cuidado
Um sorriso delicado
O que sente nunca demonstrar
Voar...
(Trecho da letra da música do musical *Barbie –
A princesa e a plebeia*).*

Neste tópico, o argumento produzido é que as danças midiáticas produzem linhas de força para a atualização³ das questões de gênero e sexualidade. Quero dizer com isso que das análises emergem continuidades e descontinuidades discursivas que tomam as assimetrias entre o masculino e o feminino como princípio de inteligibilidades, produzindo “lições” para/nos corpos infantis que marcam as maneiras de ser menino e/ou de ser menina, educando-os como sujeitos de gênero (MEYER, 2013, e que promovem tensões ligadas à sexualidade, o que concerne a forma que usamos os nossos corpos na expressão de desejos e prazeres (LOURO, 2007b).

São essas produções coreografadas que, de forma sutil, capturam os corpos e o produzem pelo que lá se diz, tornando-se uma tecnologia que não somente sistematizam o que constitui o masculino e o feminino, mas que também “borram” as fronteiras entre o que seria próprio de um corpo de menina e/ou de menino.

Nestes termos, é premissa analisar que, na aparente inocência e prazer sinalizados pelas construções coreográficas midiáticas, trafega um “dispositivo para ensinar as pessoas a se localizar em narrativas históricas, representações e práticas culturais particulares” (GIROUX, 2001, p. 134).

Ao trabalhar com os arquivos de danças produzidas e/ou veiculadas midiaticamente, observo uma série de estratégias de governo dos corpos infantis

³ Entende-se “atualização” como a necessidade de um dispositivo de refazer seus efeitos continuamente.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



operadas a partir de *lições*, entendidas neste texto, a partir do debate produzido por Carvalho (2011, p. 2), como “ferramenta pedagógica soberana no ato de subjetivação”.

A lição é usualmente compreendida como aquilo que o professor marca para estudar: recordar a lição, ou ensinamento, norma de proceder: as lições da experiência; ou ainda da advertência, da reprimenda, do dar a lição, do receber uma boa lição (CARVALHO, 2011, p. 12).

No viés foucaultiano, Carvalho toma a lição como *ritual*, entendido como um discurso verdadeiro, operando no que se diz e no interdito ou, nas palavras de Foucault (1998, p. 37),

o ritual define a qualificação que devem possuir os indivíduos que falam (e que, no jogo do diálogo, na interrogação, na recitação, devem ocupar determinada posição e formular determinado tipo de enunciados); define os gestos, os comportamentos, as circunstâncias e todo o conjunto de sinais que devem acompanhar o discurso; o ritual fixa, por fim, a eficácia, suposta ou imposta, das palavras, o seu efeito sobre aqueles a que elas se dirigem, os limites do seu valor constrangedor. Os discursos religiosos, jurídicos, terapêuticos, e em parte também os políticos, não são dissociáveis desse exercício de um ritual que determina os sujeitos falantes, ao mesmo tempo, propriedades singulares e papéis convenientes.

As lições produzidas pelas danças midiaticizadas são vistas como um ritual nos processos de subjetivação e governamento dos corpos infantis, devendo ser entendidas com Larrosa (2010) como um jogo de ensinar e aprender ou como uma chamada à leitura em que os alunos são convocados a um texto, chamados a um texto.

Tal como a dança, as questões de gênero e sexualidade ganham centralidade nesta seção, sendo mediadas na cultura e na linguagem (LOURO, 2007b). Pode-se observar nas danças midiaticizadas a emergência de uma diversidade de enunciados em que as desigualdades de gênero e de sexualidade são constituídas a partir das configurações das diferentes maneiras que meninos e meninas usam o corpo.

A emergência dos enunciados sobre os corpos generificados requisita-me a aproximação ao debate dos estudos feministas, que entendem que as movimentações acerca da noção de gênero comportam múltiplas definições e controvérsias (MEYER,

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



2013). Um ponto de convergência no debate, porém, é a tentativa de desnaturalizar a lógica das diferenças entre o “masculino” e o “feminino” que estão presas a um sexo anatômico, para se entender que “a nomeação do gênero não é simplesmente a descrição de um corpo, mas aquilo que efetivamente faz existir esse corpo” (LOURO, 2007b, p. 209), compreendendo a noção de gênero como uma construção sociocultural e linguística, dando primazia às relações de poder (SCOTT, 1995) ou, como nos fala Schwengber (2013, p. 9),

Gênero é uma categoria conceitual que traz à tona a compreensão de que ninguém nasce mulher/homem, menino/menina, e de que essas condições são produzidas pela história e pela cultura. Compreender as questões da vida social sob a ótica dos efeitos discursivos abre possibilidade para entendermos as identidades de gênero como mutáveis e variáveis, criadas e sustentadas nas dinâmicas discursivas, numa lógica que engendra corporalidade e linguagens.

Se a noção de gênero destaca múltiplas formas de masculinidades e feminilidades, evidenciamos que também há uma conexão com diferentes formas nas quais os sujeitos exercitam seus desejos, afetos e prazeres, sendo gênero e sexualidade interdependentes, pois as várias formas de exercê-los afetam umas às outras (LOURO, 2007a) nas relações de poder.

Tal como apreendido em Louro (2008b, p. 18), que “a construção dos gêneros e das sexualidades dá-se através de inúmeras aprendizagens e práticas”, a partir de diferentes e sutis estratégias discursivas, passamos a observar as danças midiáticas como uma rede discursiva de atualização. Ela prescreve marcas de gênero e sexualidade que valem para definir (1) o que é um corpo de menina e/ou o que é um corpo de menino, (2) o que é próprio a um menino e/ou a uma menina, (3) o que pode ou não ser dançado por meninos e/ou meninas.

No bojo do debate, aproximo-me da formulação da teoria da *performatividade de gênero* produzida por Butler (1997, 2003), que pode ser entendida como uma “prática reiterativa e citacional pela qual o discurso produz efeitos que ele nomeia”

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



(BUTLER, 2001, p. 154). Tal noção pode ser vista como uma ampliação do entendimento sobre a constituição dos sujeitos infantis como “sujeitos de gêneros”, discursivamente produzidos também por meio de alguns artefatos culturais como a mídia, os brinquedos, a literatura, o cinema e a dança em que os “indivíduos são transformados em – e aprendem a reconhecer-se como – homens e mulheres” (MEYER, 2013, p. 17), o que implica um reconhecimento da diversidade de efeitos discursivos que nos mobilizam como masculinos e/ou femininos.

É premissa destacar a fluidez e a dinamicidade na constituição de subjetividades no viés da performatividade de gênero, que não consiste em um ato singular, mas sim em processos inacabados, tal como ressalta Louro (2008b, p. 18), incluindo-se aqui as diferentes estratégias discursivas. Esses investimentos educam os sujeitos infantis – meninos e meninas – ao naturalizar posições de sujeitos em relação a gênero e sexualidade “através de múltiplas estratégias, quase sempre baseadas no (auto)governo, no (auto)controle e na (auto)regulação” (SABAT, 2001, p. 98).

Outro ponto que é conveniente destacar sobre a noção de performatividade é sua relação com a norma, uma vez que ela “é sempre uma reiteração de uma norma ou conjunto de normas” (BUTLER, 2001, p. 167) conforme o qual os corpos são dos alvos mais visíveis. Com Foucault (2008), reflito que a norma é uma invenção ligada a mecanismos de poder e se relaciona com o disciplinamento de um sujeito e a regulamentação de uma população. Uma norma fala sobre um elemento que circula entre “a ordem disciplinar do corpo e os acontecimentos aleatórios de uma multiplicidade biológica” (FOUCAULT, 2002, p. 302). Ao falar de gênero, a norma se expressa, segundo Louro (2008b, p. 22), “por meio de recomendações repetidas e observadas cotidianamente, que servem de referência a todos”.

Assim, o que define um corpo de menina e/ou um corpo de menino são os discursos que concorrem para a sua produção, conforme observa Butler (2002, p. 163).

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Tomando as danças midiaticizadas como umas das formas produtoras de discursos sobre o corpo infantil ou para ele, tais materialidades discursivas devem ser pensadas como um efeito de mecanismos de poder que entendem o corpo como uma construção “sobre a qual são conferidas diferentes marcas” (GOELLNER, 2013, p. 28). E são essas marcas, produzidas pelas danças midiaticizadas, que fazem um corpo de menina e/ou um corpo de menino.

A postura corporal de reverência, por exemplo, da personagem feminina em relação ao homem num plano espacial mais baixo que o dele e o olhar dela sempre para baixo olhando para o chão, longe de ser um gesto inocente e natural de uma dança, remete-se a uma postura de submissão e recato por parte de uma construção discursiva heteronormativa que toma o corpo feminino como frágil, subserviente e delicado.

Outro enunciado que emerge nas danças de salão dos arquivos analisados é o posicionamento das mãos dos parceiros no corpo da mulher. Como no filme *a Bela e a Fera*, a Fera está sempre “conduzindo” a sua parceira de dança pelo posicionamento de suas mãos, que “seguram” sua cintura e “apoiam” suas mãos.

Imagem 1 – Detalhe da primeira página de “Método Correto de Valsar Alemão e Francês”, de Thomas Wilson (1816). Autor desconhecido.



Fonte: Disponível em: <<https://www.alamy.pt/fotos-imagens/french-frontispiece.html>> Acesso em: 15/01/15.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Estes posicionamentos corporais, apesar de não serem novos no mundo da dança, haja vista que tais regularidades enunciativas emergem em um contexto histórico datado dos *balés de corte*, podem ser visualizados e atualizados nas danças produzidas/veiculadas midiaticamente.

O que se observa é que nesses enunciados são produzidos padrões corporais que representam a feminilidade e a masculinidade hegemônicas. Afirmando com isso que percebo a pedagogização de padrões heteronormativos, que agem através do gênero, sugerindo produzir corpos heterossexuais.

Aqui elege-se a heterossexualidade como norma, e as regulações vão incidir no rol dessas lições: o menino deve dançar como um “príncipe”, reafirmando determinados atributos corporais considerados do masculino, que seja forte e tenha destreza para conduzir a dança e sua parceira e que não se emocione, mas sim que tome a iniciativa, o comando da dança. Um corpo ativo.

Já o “corpo-menina”, se portando como uma “princesa”, é normatizado para ser frágil e sensível, quase um ser etéreo, que é conduzido levemente nos salões de dança e que é moldado para achar o seu príncipe e se casar, rendendo-se a uma dança com um “final feliz” ao lado de seu amor reafirmando o casamento heterossexual como a única e verdadeira possibilidade de união amorosa (SABAT, 2001). Também é um corpo que exige recato e compostura. A menina não deve ser “atirada” na dança, mas sim esperar o movimento do seu parceiro. Um corpo passivo.

Para Giroux (2001, p. 136), “a aparência de aventura feliz e inocência infantil, embora atraente, encobre um universo cultural amplamente conservador em seus valores”, incluindo aqui as divisões de gênero, reservando ao “corpo-menina” e ao “corpo-menino” modos de existência muito particulares, e emergem destes enunciados diferentes posições e formas de subjetividade, entendidas como efeito de um campo enunciativo que se utiliza de padrões muito semelhantes como forma de ensinar por

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



repetição, tendo a persuasão como elemento-chave.

Estas formas agradáveis de distração para o aumento do efeito persuasivo também foram encontradas em Hanna (1999), que relata que dificilmente notamos o quanto a dança negocia com os estereótipos tradicionais e populares da virilidade masculina e da delicadeza feminina e como isso reforça o sexismo por ser tão atraente e divertido.

Outro exemplo da produção discursiva acerca dos papéis heteronormativos é o *Pas de Deux* final do filme *Barbie* e o *Quebra Nozes* e o que estas danças produzem, buscando nessa pedagogia cultural enunciados que reservam à menina e ao menino modos de existência muito específicos.

O *Pas de Deux* tem sua origem nas danças de par executadas nas cortes europeias; ganha notoriedade com os balés de repertório a partir do período romântico, repleto de seres imateriais, fantásticos, que podiam voar, e exige a participação de um *partner*, que inicialmente se limitava a uma bailarina que era suspensa. Lincoln Lirstein (1967), citado em Hanna (1999), descreve o *Pas de Deux* “como uma unidade composta por dois complementares que introduzem os contrastes inerentes ao feminino e masculino”, ou seja, ao bailarino cabe a força e o apoio e à bailarina, a leveza, a graça e a agilidade.

Refletindo as suas origens no ideal de amor cortês, o ato de ser se realiza no mais simples: o bailarino deixa a bailarina seguramente à vontade e oferece-lhe liberdade adicional dentro e fora de certas combinações de movimentos, enquanto ele projeta uma linha do corpo dramática e elegante (HANNA, 1999, p. 242).

Nestes termos, do espaço temporal entre o *Pas de Deux* do período romântico do balé clássico à sua atualização midiática – que assume novas angulações de câmera colocando a bailarina em novos planos –, diferentemente do olhar da plateia em um espaço teatral, observam-se regularidades que têm a ver com as distinções corporais

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



relacionadas ao gênero e aos papéis heteronormativos fixados por estas danças, como podemos perceber no *Pas de Deux* final do filme *Barbie e o Quebra Nozes* (2001).

Tais representações hegemônicas de gênero apresentadas pelas danças estão sendo reforçadas ao longo da história da dança a partir de processos discursivos que têm associado às ideias de força e vigor significados de masculinidade, e às de fragilidade, passividade, delicadeza e sensibilidade, significados de feminilidade.

Imagem 4 – *Pas de Deux* final do filme *Barbie e o Quebra Nozes* (2001).



Fonte: *Print screen* do *frame* do Filme *Barbie e o Quebra Nozes* (2001). Elaborado pela autora (SOUZA, 2015).

É imperioso observar na imagem acima como o homem conduz, eleva e sustenta a bailarina, para que seus passos sejam os mais delicados e suaves possíveis. A partir desse olhar, o *Pas de Deux* produzido numa infinidade de filmes deve ser também analisado como uma dentre as muitas discursividades por meio das quais os corpos dos sujeitos infantis são “marcados” por gênero ou, como nos fala Andreoli (2010, p. 111):

os usos do corpo, dentre os mais diversos estilos de dança, podem ser analisados como mecanismos de normatização, de aplicação das normas de gênero, que investem na produção de determinados tipos de corpos masculinos ou femininos.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Outros enunciados têm relação com as marcas de gênero inscritas no corpo: vestuário, acessórios, enfeites, peso e aparência, bem como traços fenótipos que “fazem-ver” dos tipos masculinos e dos tipos femininos. Nessas danças produzidas/veiculadas por esses textos fílmicos, os

sujeitos consomem não só mercadorias como também valores que estabelecem como deve ser o corpo, como devemos nos vestir, quais os comportamentos valorizar, isso tudo não somente através das marcas de gênero, como também de raça/etnia, classe, geração (SABAT, 2013, p. 153).

O que posso registrar neste momento nas danças aqui mostradas é que é possível identificar, nomear, classificar, ordenar e hierarquizar diferentes tipos de corpos de meninos e/ou de meninas a partir de uma polarização da construção desses corpos.

Quadro 1 – Emergência de enunciados para um corpo-menina e/ou um corpo-menino

Corpo-menino	Corpo-menina
Relação com o Espaço	
Controlam maior espaço	Cedem espaço
Movimentação vertical	Movimentação mais horizontal
Dão início a mudanças de direção	Reagem a tais mudanças
Relação com o Tempo	
Não esperam	Esperam
Iniciam as danças	
Ações posturais na Dança	
Permitem-se mais movimentações	Comportamento corporal mais contido
Gestos maiores e mais amplos	Gestos mais curtos
Braços e mãos mantidos como sólida unidade	Mais uso de expressões faciais e sorrisos
Menos uso de expressões faciais	Observação
Contemplação direta: olham mais	Fragilidade, leveza, suavidade, docilidade
Circundam o corpo feminino	
Poder, ação	
Qualidade de Movimento	
Não emotivas	Emotivas
Tipo de corpo, vestuário e acessórios	

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Cor-de-rosa, ou tons claros
Sapatilhas de ponta

Quero dizer com isso que existe uma regularidade de enunciados que, seguindo uma lógica binária, atribuem valores como força, agressividade e coragem ao corpo do menino, enquanto a passividade, a sensibilidade e a emotividade são relacionadas ao corpo da menina. Aqui meninos e meninas são nomeados, tipificados e caracterizados a partir das danças midiaticizadas, não sendo apenas objetos de descrições e diferenciais pretensamente naturais, mas discriminados no sentido de que são alvo de investimentos discursivos que pressupõem, valorizam e exigem experiências particulares da masculinidade e da feminilidade (BUTLER, 1987).

Contudo, percebe-se também que em algumas danças podem ser visualizadas como instabilidades constitutivas de uma produção heteronormativa, “como aquilo que escapa ou excede a norma, como aquilo que não pode ser definido ou fixado pelo trabalho repetitivo daquela norma” (BUTLER, 2010, p. 164).

Considerações finais

Neste artigo não me propus a discutir se as danças veiculadas/produzidas pela mídia produzem “bons” ou “maus” conteúdos para as crianças, mas a analisar os discursos generificados sobre o corpo infantil que as danças midiaticizadas estão produzindo, procurando entender aquilo a que tais discursividades induzem e remetem ou o que interditam e deixam escapar. Nestes termos, a Pedagogia Cultural das danças midiaticizadas foi tomada como uma rede de produção de discursos sobre os corpos infantis na contemporaneidade que opera nos processos de subjetivação identitária, num investimento fluido que opera sobre o corpo de cada criança individualmente, mas que é muito mais potente ao agir sobre a gestão da conduta de toda a população infantil.

Neste investimento, as danças produzidas/veiculadas midiaticamente vão se

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



configurando como uma importante tarefa cultural para os sujeitos infantis. Entretanto, ao admitir, como Foucault, que as estratégias de governamentalidade exigem a admissão de “um jogo complexo e instável em que o discurso pode ser, ao mesmo tempo, instrumento e efeito de poder e também obstáculo, escora, ponto de resistência [...] de uma estratégia oposta” (FOUCAULT, 1990a, p. 96), podemos perceber espaço de criação, desvios e resistências produzidos por esses corpos.

Foi na produção destas lições que percebo no dispositivo pedagógico da mídia as estratégias de poderes e saberes que produzem subjetividades multidimensionais que são insistentes em afirmar que, enquanto as crianças se divertem, se alegram e são provocadas por diferentes sentimentos e desejos quando dançam, inscrevem em seus corpos marcas e normas generificadas consideradas desejáveis e necessárias. É necessariamente aí que está o poder das danças mediatizadas: entendidas como produtoras de discursos, que são sempre práticas de poder-saber, tais danças são “elementos ou blocos táticos no campo das correlações de força” (FOUCAULT, 1990a, p. 97).

Referências

ANDREOLI, Giuliano S. Dança, gênero e sexualidade: um olhar cultural. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 1, p. 107-118, jan. /abr. 2010.

BORGES, Eliane Medeiros. **Identidade e Resistência**: as crianças e as representações televisivas de corpo e sexualidade. 2004. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2004.

BUTLER, Judith. Variações sobre sexo e gênero: Beauvoir, Wittig e Foucault. In: BENHABIB, Seyla; CORNELL, Drucilla. **Feminismo como crítica da modernidade**. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 1987.

_____. **Excitable Speech**: a politics of the performative. New York: Routledge, 1997.

_____. Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado – pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. Como os corpos se tornam matéria. **Estudos Feministas**, Florianópolis, nº 10, n. 1, p. 155-167, 2002.

_____. **Problemas de gênero** – Feminismo e subversão de identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

_____. Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do sexo. In: LOURO, Guacira Lopes. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 152-174.

CARVALHO, Rosângela Tenório. **Arqueogenealogia da Lição: O Ritual da Lição** como uma técnica de si na Educação de Jovens e Adultos. Projeto de Pesquisa submetido à avaliação do Departamento de Métodos e Técnicas de Ensino e do Conselho Departamental do Centro de Educação como requerimento para registro na Propesq/UFPE, 2011.

COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Estudos Culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...** Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2004.

_____. (Org.). **Caminhos Investigativos I: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007a.

_____. **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007b.

_____. **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n. 23, maio/jun/jul/ago, 2003.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade**. 1996. Tese (Doutorado) – FAGED, UFRGS, Porto Alegre, 1996.

_____. A paixão de trabalhar com Foucault. In: COSTA, Marisa Vorraber (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares para a pesquisa em Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. **Televisão & Educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

_____. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. **Proposições**, Campinas, v. 19, n. 2, Agosto, 2008.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. “Técnicas de si” na TV: a mídia se faz pedagógica. In: FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Trabalhar com Foucault: arqueologia de uma paixão**. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

_____. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1990a.

_____. **História da sexualidade II: o uso dos prazeres**. Rio de Janeiro: Graal, 1990b.

_____. **Resumos dos Cursos do Collège de France (1970-1982)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

_____. **A ordem do discurso**. São Paulo: Loyola, 1998.

_____. **Em Defesa da Sociedade**. Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do Poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 2008.

_____. **Segurança, território, população**. São Paulo: Martins Fontes, 2008a.

_____. **Nascimento da Biopolítica: curso dado no Collège de France (1878-1979)/ Michel Foucault; edição estabelecida por Michael Senellart; sob a direção de François Ewald e Alessandro Fontana**. São Paulo: Martins Fontes, 2008b.

_____. **A arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2009.

_____. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, Hubert; RABINOW, Paul. **Uma trajetória filosófica – para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010. p. 274-295.

_____. **A hermenêutica do sujeito: Curso dado no Collège de France (1981-1982)**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010a.

_____. **Do governo dos vivos: Curso no Collège de France, 1979-1980**. Rio de Janeiro: Achiamé, 2011.

_____. **O corpo utópico; as heterotopias**. São Paulo: n-1 Edições, 2013.

FREITAS, Alexandre Simão. Michel Foucault e o “cuidado de si”: a invenção de formas de vida resistentes na educação. **ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v.12, n. 01, p. 167-190, jul/dez, 2010.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



GEHES, Adriana de Faria. **O que é que eu faço quando meus alunos e alunas só querem dançar como Xuxa ou Carla Peres?** ou das posturas pedagógicas e da construção da identidade da criança e do adolescente diante das danças das mídias. (mimeo), 2007.

GIROUX, Henry. **Atos Impuros: a prática política dos estudos culturais.** Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____. A Disneyzação da Cultura Infantil. In: SILVA, Tomaz Tadeu; MOREIRA, Antônio Flávio. **Territórios Contestados.** Campinas, SP: Papirus, 1990.

_____. Memória e pedagogia no maravilhoso mundo da Disney. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem.** Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

_____. **Cruzando as fronteiras do discurso educacional: novas políticas em educação.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

_____. Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane e GOELLNER, Silvana Vilodre. **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo.** Petrópolis: Vozes, 2013.

HALL, Stuart. **Identidade Cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

HANNA, Judith L. **Dança, sexo e gênero: signos de identidade, dominação, desafio e desejo.** Rio de Janeiro: Rocco, 1999.

JAMERSON, Fredric. **A virada cultural: reflexões sobre o pós-modernismo.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da Mídia – Estudos Culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu (org.). **O sujeito da educação – estudos foucaultianos.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1995 (p. 35-86).

_____. **Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte:

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



Autêntica, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. Gênero, sexualidade e educação: das afinidades políticas às tensões teórico-metodológicas. **Educação em Revista**. Belo Horizonte, n.46, p. 201-218, 2007b.

_____. Prefácio: desafios. In: COUTO Edvaldo Souza; GOELLNER, Silvana Vilodre. **O triunfo do corpo: polêmicas contemporâneas**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MEYER, Dagmar E. Gênero e educação: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013, p. 09-29.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MUNARIM, Iracema. Brincando na escola: o imaginário midiático na cultura do movimento das crianças. In: **30ª Reunião da ANPEd**, Anais, 2007.

PELBART, Peter Pál. **Vida Capital: ensaios de biopolítica**. São Paulo: Iluminuras, 2011.

ROSE, Nicolas. Inventando nossos eus. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). **Nunca fomos humanos: nos rastros do sujeito**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 138-204.

SABAT, RUTH. Pedagogia cultural, gênero e sexualidade. **Rev. Estud. Fem.**, Florianópolis, v.9, n.1, 2001. Acessado em 27/6/2014.

SANTOS, Ana Paula Rufino dos; CARVALHO, Rosângela Tenório. Entre o público e o privado: discursos sobre a feminilidade nos enunciados do currículo cultural da telenovela. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 6, n. 2. nov. 2012.

SCHWENGBER, Maria Simone Vione. As imagens e a Educação generificadas dos corpos. In: 36ª Reunião Nacional da ANPEd, Goiânia, GO, **Anais...** 2013.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v. 20, n. 02, p. 71-99, 1995.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** São Paulo: Loyola, 2011.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

SODRÉ, Muniz. **A máquina de narciso: Televisão, indivíduo e poder no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1994.

Revista Cocar

Programa de Pós-Graduação em Educação
da Universidade do Estado do Pará



_____. **Antropologia do espelho:** uma teoria da comunicação linear e em rede. Petrópolis: Vozes, 2013.

SOUZA, Ana Paula Abrahamian de. **Redes discursivas sobre os corpos infantis: a pedagogia das danças midiáticas como região de constituição de subjetividades.** Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, CE, 2015.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe L. (orgs). **Cultura Infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

TOMAZZONI, Airton Ricardo. **Lições de dança no baile da pós-modernidade:** corpos (des)governados na mídia. 2009. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo (org). **Crítica pós-estruturalista e Educação.** Porto Alegre: Sulina, 1995.

VIGARELLO, Georges. **Le corps redressé:** historie d'un pouvoir pédagogique. Paris: Jean Pierre Delarge, 1978.

Sobre a autora

Ana Paula Abrahamian de Souza

Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal Rural de Pernambuco e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades (UFRPE/FUNDAJ). E-mail: apabrahamian@hotmail.com

Recebido em: 23/11/2017

Aceito para publicação em: 20/12/2017