

COLEÇÃO ESTUDOS CULTURAIS EM EDUCAÇÃO

Coordenadores: Tomaz Tadeu da Silva e Pablo Gentili

- *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*  
Tomaz Tadeu da Silva (Org.)
- *Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação*  
Pablo Gentili (Org.)
- *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais*  
Tomaz Tadeu da Silva e Antonio Flávio Moreira (Orgs.)
- *Identidades terminais: as transformações na política da pedagogia e na pedagogia da política*  
Tomaz Tadeu da Silva
- *Educação e crise do trabalho: Perspectivas de final de século*  
Gaudêncio Frigotto (Org.)
- *Teoria e educação no labirinto do capital*  
Gaudêncio Frigotto e Maria Ciavatta (Orgs.)

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Territórios contestados : o currículo e os novos mapas políticos e culturais / Tomaz Tadeu da Silva, Antonio Flávio Moreira (orgs.).  
Petrópolis, RJ : Vozes, 1995.

Vários autores.

ISBN 85.326.1505-8

1. Escolas públicas – Brasil – Currículos 2. Professores – Brasil – Formação profissional 3. Reforma de ensino – Brasil 4. Sociologia educacional  
Brasil I. Silva, Tomaz Tadeu da. II. Moreira, Antonio Flávio Barbosa.

95-3204

CDD-370.710981

Índices para catálogo sistemático:

1. Brasil : Formação de professores : Educação

370.710981

Disciplina: Ed. Física NA EDUCAÇÃO INFANTIL I  
Prof: OSVALDO LUIZ FERRAZ

Tomaz Tadeu da Silva  
Antonio Flávio Moreira  
(Orgs.)

Antonio Flávio Moreira, Rob Gilbert,  
Henry A. Giroux, J. Gimeno Sacristán,  
Regina Leite Garcia, Peter L. Maclaren,  
Philip Wexler, Tomaz Tadeu da Silva  
(autores)

# Territórios Contestados

O currículo e os novos mapas políticos e culturais

5ª Edição



 EDITORA  
VOZES

Petrópolis  
2001

18C

710

- HUYSSSEN, A. *After the Great Divide: modernism, mass culture, postmodernism*. Bloomington, Indiana University Press, 1986.
- JAMESON, F. Postmodernism, or the cultural logic of late capitalism, *New Left Review*, 146, 1984, pp. 53-92.
- KROKER, A. & COOK, D. *The Postmodern Scene: excremental culture and hyper-aesthetics*. Nova York, St Martin's Press, 1986.
- LACLAU, E. & MOUFFE, C. *Hegemony and Socialist Strategy: towards a radical democratic politics*. Londres, Verso, 1985.
- LUKE, A. & LUKE, C. School knowledge as simulation: curriculum in postmodern conditions, *Discourse: The Australian Journal of Educational Studies*, 11, 1990, pp. 75-91.
- LUKE, T. Televisual democracy and the politics of democracy, *Telos*, 70, 1987, pp. 59-79.
- LUKE, T. & WHITE, S. Critical theory, the informational revolution, and an ecological path to modernity, em: J. Forester (Org.) *Critical Theory and Public Life*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1985.
- LYOTARD, J. F. *The Postmodern Condition: a report on knowledge*. Manchester University Press, 1984.
- MCGREGOR, J. *Press Release: helping today's children become tomorrow's citizens*. Londres, Department of Education and Science, 1990.
- MORRIS, M. Tooth and claw: tales of survival and *Crocodile Dundee*, em: A. ROSS (Org.) *Universal Abandon: the politics of postmodernism*. Edimburgo, Edinburgh University Press, 1988.
- POSTER, M. (ORG.) *Jean Baudrillard: selected writings*. Oxford, Polity, 1988.
- ROMAN, L., CHRISTIAN-SMITH, L. & ELLSWORTH, E. (Orgs.) *Becoming Feminine: the politics of popular culture*. Londres, Falmer.
- STAUTH, T. & TURNER, B. Nostalgia, postmodernism and the critique of mass culture, *Theory, Culture and Society*, 5, 1988, pp. 509-526.
- TAPPER, T. & SALTER, B. *Education and the Political Order: changing patterns of class control*. Londres, Macmillan, 1978).
- TURNER, B. *Citizenship and Capitalism: the debate over reformism*. Londres, Macmillan, 1986.
- TURNER, B. From postindustrial society to postmodern politics: the political sociology of Daniel Bell, em J. Gibbins (Org.) *Contemporary Political Culture: politics in a postmodern age*. Londres, Sage, 1989.
- VENTURI, R., SCOTT-BROWN, D. & IZENOUR, S. *Learning from Las Vegas: the forgotten symbolism of architectural form*. Cambridge, Mass., MIT Press, 1972.
- WEXLER, P. *Social Analysis of Education: after the new sociology*. Londres, Routledge and Kegan Paul, 1987.
- WEXLER, P. Citizenship in the semiotic society, em: B. Turner (Org.) *Theories of Modernity and Postmodernity*. Londres, Sage, 1990.
- WILLIS, P. *Common Culture*. Milton Keynes, Open University Press, 1990.

◆

Ensaio inicialmente publicado em *British Journal of Sociology of Education*, 13(1), 1992: 51-68. Transcrito com a autorização do autor e da revista. Tradução de Antonio Flávio Moreira.

◆

Rob Gilbert é Professor da James Cook University, Austrália.

◆

## A DISNEYIZAÇÃO DA CULTURA INFANTIL

A noção de que os Estados Unidos estão em guerra assumiu um significado muito mais amplo nas últimas décadas.<sup>1</sup> Isso pode ser visto nas inflamadas batalhas culturais que têm sido travadas em torno do que deve ser ensinado nas escolas, apresentado na mídia, exibido nos museus e conservado em bibliotecas públicas. Nas assim chamadas “guerras culturais” existem debates e conflitos sérios sobre questões mais voláteis, envolvendo a identidade nacional, os direitos de aborto, as diferenças culturais, os valores familiares, a orientação sexual e o significado da vida pública.<sup>2</sup> Embora essas lutas sejam importantes para o processo de ampliação da possibilidade de uma discussão pública e de uma crítica social, elas freqüentemente têm desviado a atenção de uma outra esfera cultural: o terreno da cultura infantil. A cultura infantil é uma esfera onde o entretenimento, a defesa de idéias políticas e o prazer se encontram para construir concepções do que significa ser criança — uma combinação de posições de gênero, raciais e de classe, através das quais elas se definem em relação a uma diversidade de outros.

A cultura infantil como objeto de análise crítica abre um espaço no qual as crianças se tornam uma dimensão importante da teoria social. Enquanto a cultura juvenil, especialmente a

- 1 Quero agradecer meu assistente de pesquisa, Uriel Grunfeld e também a Ron Bettig, por me deixarem ver seus arquivos sobre as finanças da Disney. Devo também agradecer a leitura crítica e construtiva que Larry Grossberg, Susan Searls, David Trend e o coletivo de *Socialist Review* fizeram desse ensaio.
- 2 A literatura que documenta essa batalha é demasiado extensa para ser citada aqui, mas para se ter uma idéia sobre essas lutas, particularmente em sua intersecção com as políticas culturais da pedagogia, veja Giroux & Simon, 1989; Giroux & McLaren, 1994; Giroux, 1994.

adolescência, tem sido um forte componente dos Estudos Culturais, a cultura infantil tem sido amplamente ignorada, especialmente o mundo dos filmes animados.<sup>3</sup> Um exame da cultura infantil desestabiliza a noção de que as batalhas em relação ao conhecimento, aos valores, ao poder e em relação ao que significa ser um cidadão estão localizadas exclusivamente nas escolas ou nos locais privilegiados da alta cultura; além disso, esse exame fornece um referente teórico para “lembrar” que as identidades individuais e coletivas das crianças e dos/as jovens são amplamente moldadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão.<sup>4</sup> Ao não mostrar interesse na cultura infantil, os Estudos Culturais e outras formas progressistas de teoria social não apenas ignoram as diversificadas esferas nas quais as crianças se tornam socializadas, mas também renunciam à responsabilidade de contestar as crescentes tentativas, por parte de poderosos capitalistas e evangélicos conservadores, para reduzir as crianças ou a consumidores para novos mercados ou a soldados cristãos para a nova ordem mundial conservadora.

Embora pareça um lugar-comum, a idéia de que a cultura popular fornece a base para formas persuasivas de aprendizagem para as crianças impôs-se a mim com uma urgência inadiável durante os últimos anos. Como pai solteiro de três garotos de oito anos, acabei sendo introduzido, de forma um tanto relutante, ao mundo dos filmes animados de Hollywood e, em particular, aos filmes produzidos pela Disney. Antes de me tornar um observador

3 Naturalmente, reconheço que apenas na última década se tornou possível obter filmes animados de forma fácil. Igualmente, a animação, como uma forma de representação particular, não tem sido adequadamente teorizada. Ao mesmo tempo, penso que esferas cruciais da cultura infantil, situadas fora da escolarização, não têm recebido a atenção que merecem por parte dos/as teóricos/as culturais.

4 O importante aqui é que os/as críticos/as sociais, incluindo os/as teóricos/as culturais, com poucas exceções, escrevem teoria social com base na suposição de que todas as pessoas são adultas. Jane Flax aponta para esse problema, por exemplo, em sua crítica da teoria feminista. Ela escreve: “Na teoria feminista focalizada na maternidade e na família, não existe quase nenhuma discussão sobre as crianças como seres humanos ou na maternidade como uma relação entre pessoas. A pessoa modal na teoria feminista ainda parece ser um indivíduo adulto auto-suficiente” (Flax, 1990). Naturalmente, há exceções a essa regra: veja Berlant, 1993; Polletta, 1992.

dessa forma de cultura infantil, eu aceitava o geralmente inquestionável pressuposto de que os filmes animados estimulam a imaginação e a fantasia, reproduzem uma aura de inocência e saudável aventura e, em geral, são “bons” para as crianças. Em outras palavras, esses filmes pareciam ser veículos de divertimento, uma fonte altamente respeitada e buscada de prazer e alegria para as crianças. Entretanto, num período muito curto, tornou-se claro para mim que a relevância desses filmes ultrapassava as fronteiras do divertimento.<sup>5</sup> É desnecessário dizer que a importância dos filmes animados opera em muitos registros, mas um dos mais persuasivos é o papel que eles exercem como novas “máquinas de ensinar”. Logo descobri que para meus filhos, e suspeito que para muitas outras crianças, esses filmes inspiram no mínimo tanta autoridade cultural e legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais quanto locais mais tradicionais de aprendizagem, tais como escolas públicas, instituições religiosas e a família. Os filmes da Disney combinam uma ideologia de encantamento com uma aura de inocência, ao contar histórias que ajudam as crianças a compreender quem elas são, o que são as sociedades e o que significa construir um mundo de brinquedo e fantasia num ambiente adulto. A legitimidade imperativa e a autoridade cultural desses filmes advêm, em parte, de sua forma singular de representação, mas essa autoridade é também produzida e assegurada no contexto da predominância de um aparato de mídia cada vez mais amplo. Esse aparato está equipado com uma impressionante tecnologia, com magníficos efeitos de som e imagem e suas “simpáticas” e “amáveis” histórias são apresentadas na atraente embalagem do entretenimento.

A autoridade cultural dessa fuga midiática pós-moderna reside em seu poder para usurpar os locais tradicionais de aprendizagem e em sua habilidade para expandir o poder da cultura através de uma corrente interminável de práticas de significado, práticas que priorizam os prazeres da imagem em detrimento das exigências intelectuais da análise crítica. Além disso, esse aparato, ao

5 Isso não significa que eu antes acreditasse que o mundo da fantasia, do divertimento e do entretenimento pudesse ser abstraído da ideologia. Eu, simplesmente, não considerava essas ideologias como sérios objetos de análise. Para uma discussão crítica da comercialização, da cultura popular e da cultura infantil, veja Kinder, 1991; Kellner, 1995.

mesmo tempo, reduz as exigências da agência humana ao *ethos* de um consumismo fácil. Trata-se de um aparato de mídia no qual o passado é filtrado através de um apelo a uma homogeneidade cultural e a uma pureza histórica que anulam questões complexas, diferenças culturais e lutas sociais. Ele trabalha, de forma incessante, para construir uma interpretação comercialmente saturada e politicamente reacionária, com contornos ideológicos e políticos, da cultura infantil. Nas versões televisivas e hollywoodianas da cultura infantil, os personagens dos *cartoons* se tornam protótipos para uma ofensiva de *marketing* e de *merchandising*, e dramas de vida reais (ficcionalizados ou não), se tornam um veículo para estimular a crença de que felicidade é sinônimo de viver num bairro rico com uma família de classe média, branca e intacta.<sup>6</sup>

A importância dos filmes animados como um local de aprendizagem é reforçada pelo reconhecimento generalizado de que as escolas e outros locais públicos estão, cada vez mais, acossados por uma crise de visão, propósito e motivação. Os meios de comunicação de massa, especialmente o mundo dos filmes de Hollywood, pelo contrário, constroem um mundo imaginário de segurança, coerência e inocência infantil onde as crianças encontram um local para se situar em suas vidas emocionais. Diferentemente da realidade sem graça e freqüentemente dura da escolarização, os filmes infantis fornecem um espaço visual, *high tech*, onde a aventura e o prazer se encontram num mundo fantasioso de possibilidades e numa esfera comercial de consumismo e mercantilização. A relevância educacional dos filmes animados tornou-se especialmente clara para mim à medida que meus

6 A noção reacionária de que os pais solteiros ou famílias “desfeitas” são a fonte de todos os males sociais tem se tornado a matéria prima dos filmes da Disney, assim como dos outros filmes-padrão dos estúdios de Hollywood. Dois exemplos recentes da Disney que se baseiam nas virtudes de famílias “intactas” incluem *I Love Trouble* (1994), que sugere que o conflito entre heterossexuais em competição só pode ser resolvido dentro do casamento; *Angels in the Outfield* (1994), que coloca a intervenção divina em favor da criação de uma família Ozzie & Harriet para um precoce e jovem fã de beisebol. De acordo com a linha-padrão de Hollywood, esse tema é levado a extremos absurdos em filmes como *Milk Money* (1994), onde uma prostituta encontra a felicidade e a aprovação romântica na promessa de uma vida de família nos bairros elegantes; e a versão de 1994 do filme *Milagre na Rua 34*, que, desavergonhadamente, reescreve um filme legendário a fim de vender as virtudes da manipulação infantil na construção de uma versão “Dan Quayle” da família tradicional.

filhos vivenciavam a enorme máquina de entretenimento e ensino corporificada pela Disney. De forma crescente, à medida que assistia uma série de filmes da Disney, primeiro no cinema e depois em vídeo, tornava-me consciente de quanto era necessário deixar de tratar esses filmes como diversões transparentes, para questionar as diversificadas representações e mensagens que constituem a visão conservadora do mundo que é apresentada pela Disney.

## II

Reconheço que qualquer tentativa para considerar os filmes da Disney de forma crítica vai contra o senso comum da opinião popular estadunidense. Afinal, o “lugar mais feliz da terra” adquiriu sua popularidade, em parte, através de uma auto-proclamada imagem de inocência — sua marca registrada — que a tem protegido do olhar questionador dos críticos. Naturalmente, existem mais coisas em ação aqui do que apenas um departamento de relações públicas zeloso em proteger o alegado compromisso da Disney com uma bondade legendária e uma moralidade sem concessões. Existe também a realidade de um poderoso império econômico e político que em 1994 arrecadou US\$ 667,7 milhões com filmes, US\$ 330 milhões com diversos produtos associados aos filmes e personagens, e US\$ 528,6 milhões com seus parques e locais de diversão (citado em Turner, 1994, p. B1). Mas a Disney é mais que um gigante capitalista, é também uma instituição cultural que luta ferozmente para proteger seu *status* mítico como provedora de inocência e virtude moral americana.

Rápida em mobilizar seu monolito de representantes legais, porta-vozes de relações públicas e críticos culturais profissionais, para vigiar as fronteiras de seu “reino mágico”, a Disney tem processado, de forma agressiva, violações de suas leis de *copyright* e tem uma legendária reputação por incomodar autores/as que usam os arquivos Disney e se recusam a permitir que a empresa aprove previamente a publicação de seu trabalho. Por exemplo, em seu zelo para proteger sua imagem e ampliar seus lucros, a Disney chegou a ameaçar de iniciar uma ação legal contra creches do sul da Flórida por usar os personagens dos *cartoons* da Disney em suas paredes exteriores. Nesse caso, o papel da Disney como um agressivo advogado de “bondosos” valores familiares ficou

prejudicado por sua agressiva defesa de direitos de propriedade. Embora a reputação da Disney como uma autoridade moral indisputável nos Estados Unidos tenha sofrido alguns arranhões nos últimos anos, o poder de *status* mitológico da Disney não pode ser subestimado.<sup>7</sup>

A imagem que a Disney tem de si mesma como um ícone da cultura estadunidense é consistentemente reforçada através da penetração do império Disney em todos os aspectos da vida social. Operando como um império de 22 bilhões de dólares (Meyer, 1994, p. 41), a Disney molda as experiências infantis através de um labirinto de representações e produtos encontrados nas bilheterias, nos vídeos, nos parques, hotéis, equipes esportivas, lojas, filmes instrucionais para a sala de aula, CDs, programas de televisão e restaurantes para a família. Através do uso generalizado do espaço público visual, a Disney se insere numa rede de relações de poder que promove a construção de um mundo fechado e total de encantamento, pretensamente livre da dinâmica da ideologia, da política e do poder. Ao mesmo tempo, a Disney faz um esforço extremo para reforçar sua imagem cívica. Definindo-se como um veículo para a educação e a responsabilidade cívica, a Disney patrocina o “Prêmio do Professor do Ano”, fornece bolsas a

7 Há uma lista cada vez mais crescente de autores/as que têm sido pressionados/as pela Disney, seja através da recusa em permitir que materiais protegidos por *copyrights* sejam utilizados, seja através da pressão feita pela Disney sobre as editoras para não publicar certos trabalhos. Exemplos podem ser encontrados em Wiener, 1994; Wiener, 1993. Um exemplo típico ocorreu num livro no qual foi publicado um de meus próprios ensaios sobre a Disney. Durante o processo de organização de um livro que continha críticas sobre a Disney, Laura Sells, Lynda Haas e Elizabeth Bell solicitaram permissão aos executivos da Disney para utilizar seus arquivos. Em resposta, as organizadoras receberam uma carta de um dos advogados da Disney exigindo que o livro fosse previamente aprovado por eles. As organizadoras, naturalmente, se recusaram a isso e a Disney, em troca, proibiu o uso de seu nome no título do livro e ameaçou processá-las se o nome “Disney” fosse usado. A Editora da Universidade de Indiana argumentou que não tinha recursos para arriscar-se a lutar contra a Disney e o título do livro foi mudado de *Doing Disney* para *From Mermaid to Mouse*. Em outro caso, a editora Routledge decidiu omitir de um livro intitulado *Disney Discourse* um ensaio escrito por David Kunzle sobre as mensagens imperialistas da Disney contidas nas histórias em quadrinhos publicadas no exterior. Temendo que a Disney não fosse conceder permissão para incluir ilustrações dos arquivos da Disney, a Routledge decidiu que não iria publicar o ensaio sem as ilustrações. Desencorajado, Kunzle disse a Jon Wiener: “Eu desisti. Não vou mais escrever sobre a Disney. Não creio que alguma editora universitária queira se arriscar. O problema não é a probabilidade de a Disney ganhar nos tribunais, é a ameaça de ter que arcar com o custo de combatê-los” (Kunzle, citado em Wiener, 1994, p. 72).

estudantes que se “destacam” e, mais recentemente, tem oferecido ajuda financeira, treinamento e programas educacionais para jovens urbanos pobres através de seu programa de patinação no gelo chamado “Metas”. Fazendo questão de se definir como provedora de idéias e não de mercadorias, a Disney está desenvolvendo, de forma agressiva, sua imagem como uma indústria de serviço público. Por exemplo, naquilo que pode ser visto como um empreendimento extraordinário, a Disney planeja construir nos próximos anos uma escola protótipo, que um de seus materiais de propaganda proclama que “servirá como modelo para a educação no próximo século”. A escola será parte de um projeto residencial de 5.000 acres que, de acordo com executivos da empresa, será desenhada tendo como modelo “as ruas principais da América das pequenas cidades e lembrará as imagens de Norman Rockwell” (citado em Walsh, 1994, p. 1).<sup>8</sup>

O que é interessante observar aqui é que a Disney não mais se contenta em fornecer as fantasias através das quais a inocência e a aventura infantis são produzidas, vivenciadas e afirmadas. A Disney agora fornece modelos e protótipos para as famílias, escolas e comunidades. O papel da Disney no futuro da América deve ser compreendido através da construção particular do passado que ela faz. O teórico francês Jean Baudrillard fornece um *insight* teórico interessante sobre o alcance e o poder da influência da Disney, ao argumentar que a Disneylândia é mais “real” que a fantasia porque ela agora fornece a imagem sobre a qual a América se constrói a si mesma. Para Baudrillard, a Disneylândia funciona como um “preventivo”, planejado para “rejuvenescer, em marcha-a-ré, a ficção do real”:

8 A relação mutuamente determinante entre cultura e poder econômico como um processo hegemônico dinâmico é capturada de forma extraordinária por Sharon Zukin. Ela escreve: “A domesticação da fantasia no consumo visual é inseparável das estruturas centralizadas do poder econômico. Precisamente da mesma forma que o poder inicial do estado iluminava o espaço público — as ruas — com iluminação artificial, assim o poder econômico da CBS, da Sony e da Disney ilumina o espaço privado da casa com imagens eletrônicas. Com os meios de produção tão concentrados e os meios de consumo tão difusos, a comunicação dessas imagens torna-se uma forma de controlar tanto o conhecimento quanto a imaginação, uma forma de controle social capitalista sobre a tecnologia e as expressões simbólicas de poder” (Zukin, 1991, p. 221).

A Disneylândia está lá para ocultar o fato de que é o país “real”, toda a América “real”, que é, de fato a Disneylândia (exatamente da mesma forma que as prisões estão lá para ocultar o fato de que é o social, em sua inteireza, em sua banal onipresença, que é carcerário). A Disneylândia é apresentada como imaginária a fim de nos fazer crer que o resto é real, quando de fato toda Los Angeles e toda a América que a cercam não são mais reais, mas pertencem à ordem do hiper-real e da simulação (Baudrillard, 1983, p. 25; Baudrillard, 1988).

Correndo o risco de tomar Baudrillard demasiado literalmente, exemplos da Disneyzação da América abundam. Por exemplo, o aeroporto de Houston construiu seu sistema de transporte de trilho único de acordo com o existente na Disneylândia. Pequenas cidades em todos os Estados Unidos se apropriam de uma porção de nostalgia ao imitar a arquitetura vitoriana da *Main Street USA* (Rua Principal) da Disneylândia. Parece que os formuladores reais de política não são aqueles que moram em Washington, D.C., mas na Califórnia e se intitulam a si mesmos de Imaginadores da Disney. As fronteiras entre entretenimento, educação e comercialização se confundem, através da absoluta onipotência da intromissão da Disney em diversas esferas da vida cotidiana. O alcance do império Disney revela tanto práticas comerciais agressivas quanto um olho clínico para fornecer sonhos e produtos através de formas de cultura popular, nas quais as crianças estão dispostas a investir, material e emocionalmente.

Os públicos populares tendem a rejeitar qualquer ligação do prolífico entretenimento do mundo da Disney com a ideologia. E, contudo, a pretensão da Disney à inocência se apresenta para alguns críticos como pouco mais que uma máscara promocional que oculta suas agressivas técnicas de *marketing* para educar as crianças para as virtudes de se tornarem consumidoras ativas. Eric Smooden, editor de *Disney Discourse*, um livro crítico do papel da Disney na cultura americana, argumenta que “a Disney constrói a infância de forma a torná-la inteiramente compatível com o consumismo” (Smoodin, 1994, p. 18). Ainda mais perturbadora é a crença generalizada de que a marca registrada de “inocência” da Disney a torna inimputável pelas diversas formas pelas quais

ela molda o senso de realidade que fornece para as crianças, ao adotar noções específicas e freqüentemente assépticas de identidade, diferença e história, no universo cultural e aparentemente apolítico do “Reino Mágico”. Por exemplo, Jon Wiener argumenta que a versão da *Main Street America* apresentada pela Disney ecoa uma “imagem de pequenas cidades, caracterizadas por um vivo comércio, com bandinhas e sorvetes e gloriosos desfiles”. Para Wiener, essa visão não apenas transforma em ficção e trivializa a história ou as reais *Main Streets* na virada do século, ela também representa uma apropriação do passado que tem a finalidade de legitimar um presente que é descrito como um mundo “sem favelas ou pobreza ou conflitos urbanos de classe... trata-se de um ingênuo/nativo sonho branco e protestante, de um mundo sem negros ou imigrantes” (Wiener, 1994, p. 134).

### III

Quero me aventurar no contraditório mundo da Disney através de uma análise de seus mais recentes filmes animados. Estes filmes, todos produzidos a partir de 1989, são importantes porque têm recebido grandes elogios da imprensa dominante e têm sido campeões de bilheteria. Para muitas crianças, eles representam sua primeira introdução ao mundo de Disney. Além disso, o sucesso financeiro e a popularidade desses filmes, comparável ao de muitos filmes dirigidos a um público adulto, não provocam a análise crítica que se faz em relação a esses últimos. Em suma, os espectadores estão mais dispostos a suspender seu julgamento crítico em relação a esses filmes infantis.<sup>9</sup> A fantasia animada e o entretenimento parecem ficar fora do mundo dos valores, do significado e do conhecimento, os quais são, freqüentemente, associados com formas mais pronunciadamente educacionais tais como documentários, filmes de arte ou mesmo filmes adultos de larga circulação. Elizabeth Bell, Lynda Haas e Laura Sells captam bem essa idéia:

9 Na verdade, o filme animado da Disney, *O Rei Leão*, pode ter sido o filme mais bem-sucedido, em termos financeiros, jamais feito. Os filmes animados da Disney, liberados a partir de 1990, têm sido, todos, incluídos na lista dos dez filmes mais rentáveis. Por exemplo, *O Rei Leão* está em primeiro lugar, com US\$ 254,5 milhões; *Aladim*, em segundo, com US\$ 217,4 milhões; *A Bela e a Fera*, em sétimo, com US\$ 145,9 milhões. Veja King, 1994, p. B1.

Os públicos da Disney, as instituições legais, os teóricos do cinema, os críticos culturais e outros espectadores, todos vêem os filmes da Disney como “fora dos limites” do empreendimento crítico. Na construção da Disney como uma metonímia para a “América” — limpa, decente, trabalhadora —, “o lugar mais feliz sobre a terra” tem sido analisado de acordo com o registro cultural do senso comum (Bell, Haas & Sells, no prelo, p. 4).

Dada a influência da ideologia da Disney sobre as crianças, é imperativo que pais, mães, professores/as e outros adultos compreendam de que forma esses filmes atraem a atenção e moldam os valores das crianças que os vêem e os compram. Como produtora de cultura infantil, a Disney não deveria receber nenhuma isenção fácil simplesmente por ser definida como uma cidadela universal de divertimento e bom humor. Pelo contrário, como uma das principais instituições encarregadas de construir a infância nos Estados Unidos, ela deve merecer uma saudável suspeita e um debate crítico. Esse debate não deveria estar limitado ao lar, mas deveria ser um elemento central da escola e de qualquer outro local público importante de aprendizagem.

No que se segue argumentarei que é importante discutir os filmes animados da Disney sem simplesmente condená-la como uma empresa ideologicamente reacionária, promovendo, de forma mistificadora e sob o disfarce do entretenimento, uma visão conservadora do mundo; mas tampouco devemos simplesmente celebrá-la como uma fonte de alegria e felicidade para as crianças de todo o mundo. A Disney faz ambas as coisas. O lado produtivo da Disney reside em sua capacidade para envolver, em termos pedagógicos extremamente bem-sucedidos, as necessidades e os interesses das crianças. Além disso, seus filmes oferecem oportunidades para as crianças experimentarem prazer e se localizarem num mundo feito de acordo com seus desejos e interesses. O prazer se torna o princípio definidor do que a Disney produz e as crianças são os sujeitos e objetos sérios do projeto da Disney. Portanto, em vez de serem simplesmente descartados, os filmes animados da Disney devem ser questionados como um importante local de produção de cultura infantil. Ao mesmo tempo, a influência e o poder da Disney devem ser situados no contexto de

uma compreensão mais ampla de seu papel como um gigante capitalista, disposto a difundir os valores conservadores e comerciais que, na verdade, corroem a sociedade civil, embora proclamem que a estão reestruturando.

O papel que a Disney exerce na moldagem das identidades individuais e no controle dos campos dos significados sociais através dos quais as crianças negociam o mundo é demasiado complexo para ser simplesmente descartado como uma forma de política reacionária. Se os/as educadores/as e outros/as trabalhadores/as culturais pretendem conceber a cultura das crianças como um importante local de contestação e luta, então se torna imperativo que analisem a forma como os filmes animados da Disney influenciam fortemente a forma como a paisagem cultural dos Estados Unidos é imaginada. A visão textual de infância e de sociedade apresentada pela Disney precisa ser discutida e problematizada como “uma questão historicamente específica de análise e intervenção social” (Foley, 1992, p. 79). Nessa perspectiva, é importante discutir os significados que seus filmes produzem, os papéis que legitimam e as narrativas que constroem para definir a vida americana.

A ampla distribuição e o apelo popular dos filmes animados da Disney fornecem a diversos públicos e espectadores a oportunidade para contestar os pressupostos que fazem com que as pessoas suspendam o julgamento e a avaliação quando se trata de estabelecer a responsabilidade da Disney na definição daquilo que constitui entretenimento infantil apropriado. Analisar criticamente a forma como os filmes da Disney funcionam para construir significados, induzir prazeres e reproduzir fantasias ideologicamente carregadas não significa promover um exercício particular de crítica cinematográfica. Como qualquer instituição educacional, a visão de mundo da Disney precisa ser analisada pela forma como narra a cultura infantil e responsabilizada pelo que faz como uma importante esfera pública cultural. Naturalmente, a auto-proclamada inocência da Disney, sua inflexibilidade em lidar com a crítica social e sua atitude paranóica em relação a justificar o que faz são bem conhecidas e sugerem, com razão ainda maior, que a Disney deve ser criticamente contestada e questionada. Além disso, como uma empresa multibilionária, a influência comercial e cultural da Disney é demasiadamente grande e extensa para que

se permita que ela se defina a si própria exclusivamente no interior do imaginário discurso da inocência, do orgulho cívico e do entretenimento.<sup>10</sup>

#### IV

A questão de saber se os filmes animados da Disney são bons para as crianças não tem nenhuma resposta fácil e resiste a uma análise simplista, feita nos registros tradicionais e supostamente não-ideológicos do divertimento e do entretenimento. Os filmes mais recentes da Disney, que incluem *A Pequena Sereia* (1989), *A Bela e a Fera* (1991), *Aladim* (1992), e *Rei Leão* (1994) propiciam uma grande oportunidade para se discutir como a Disney constrói uma cultura de alegria e inocência para as crianças, uma cultura que se situa na intersecção entre entretenimento, defesa de certas idéias políticas e sociais, prazer e consumismo. Todos esses filmes têm tido uma enorme campanha de publicidade, dirigida a um enorme público. Além disso, seu sucesso comercial não está limitado aos lucros das bilheterias, que totalizaram mais de 598,8 milhões de dólares em 1994.<sup>11</sup> Conectando de forma bem-sucedida os rituais do consumo com o hábito de ir ao cinema, os filmes animados da Disney fornecem um “mercado da cultura”, uma plataforma de lançamento para um infindável número de produtos e mercadorias que incluem fitas de vídeo, discos com trilhas sonoras, roupas infantis, móveis, brinquedos e novas atrações nos seus parques de diversão.<sup>12</sup> Por exemplo, no mercado de vídeo, *A Pequena Sereia* e *A Bela e a Fera* tiveram uma venda conjunta de mais de 34 milhões de fitas. Além disso, *Aladim* rendeu “1 bilhão de dólares com a venda de ingressos de cinema, de fitas de vídeo e de quinquilharias laterais tais como vestidos da Princesa

10 Uma série de autores recentes tem discutido a paisagem imaginada da Disney como um local de poder econômico e cultural. Veja, por exemplo, Zukin, 1991; Sorkin, 1992. Veja também o trabalho especialmente interessante de Fjellman, 1992.

11 Citado em King, 1994, p. B1. Veja também Giles, 1994, p. 42.

12 O termo “mercado da cultura” vem de Cordova, 1994, p. 209. Vale a pena observar que a Disney foi uma das primeiras empresas a ligar a venda de brinquedos ao consumo de filmes. Desafiando o suposto de que o consumo de brinquedos estava limitado a vendas sazonais, a Disney buscou criar, de forma ativa, clubes do Mickey Mouse, anunciando seus brinquedos em vitrines e ligando seus filmes diretamente à distribuição de brinquedos infantis.

Jasmine e recipientes para guardar bolachas do Gênio” (citado em Corliss, 1994, p. 59). Mais: produzido como um videogame interativo, *Aladim* vendeu mais de 3 milhões de cópias em 1993. Vendas similares são esperadas para a versão em fita de vídeo e em videogame do filme *Rei Leão*, que tinha obtido 252,5 milhões de dólares de lucro até agosto de 1994 (citado em Turner, 1994, p. B1). Avaliado como um dos filmes mais lucrativos jamais feitos, Jessica J. Reiff, uma analista da firma Oppenheimer & Company, diz sobre ele que “representará 1 bilhão de dólares em lucros para a Disney em dois ou três anos” (Hofmeister, 1994, p. D1). De forma similar, personagens dos filmes da Disney tais como Mickey, Branca de Neve, Aladim e outros tornam-se protótipos para inúmeros brinquedos, jogos, roupas e outras quinquilharias que inundarão lojas de departamento pelo mundo todo. Os parques de diversão da Disney, que tiveram 3,4 bilhões de dólares de renda em 1993, produziram uma porção apreciável de seus lucros através da comercialização de brinquedos baseados em personagens dos filmes animados. O *Rei Leão* produziu a impressionante soma de 1 bilhão de dólares em lucros com a comercialização do filme, apenas em 1994, sem falar nos lucros obtidos com a venda de produtos relacionados com o filme. Por exemplo, a Disney vendeu mais de 3 milhões de cópias da trilha sonora do *Rei Leão*.<sup>13</sup> A cultura de comercialismo da Disney é um grande negócio e os brinquedos modelados de acordo com seus filmes animados fornecem mercadorias para mais de 300 lojas da Disney espalhadas pelo mundo. Como um comentarista observou recentemente na revista *Newsweek*, “os produtos correlatos — bonecas do filme *A Pequena Sereia*, roupas de baixo de Aladim e peças para colecionar, como uma escultura do Field Mouse de *Bambi* — são responsáveis pela impressionante porcentagem de 20% da renda operacional da Disney” (citado em Schoemer, 1994, p. 47).

Mas a tentativa da Disney para transformar as crianças em consumidoras e construir a mercantilização como um princípio definidor da cultura infantil não corresponde a uma possível vulgaridade paralela em sua disposição para experimentar esteticamente com formas populares de representação. A Disney tem

13 Para uma síntese interessante da avalanche de *merchandising* que acompanhou a versão para o cinema do *Rei Leão*, veja Hofmeister, 1994, pp. D1, D17.

demonstrado uma inventividade enorme em suas tentativas para reconstruir as próprias bases sobre as quais a cultura popular é definida e moldada. Por exemplo, ao definir a cultura popular como uma esfera hibridizada que combina gêneros, formas e, freqüentemente, confunde a fronteira entre alta e baixa cultura, a Disney tem ido contra a corrente da forma estética e da legitimidade cultural. Assim, quando *Fantasia* apareceu nos anos 30, ela provocou a ira dos críticos de música, os quais, apegando-se a uma visão elitista de música clássica, estavam indignados que a trilha sonora do filme se baseasse no cânon da alta cultura. Ao combinar a alta e a baixa cultura na forma do filme animado, a Disney abriu novos espaços e possibilidades culturais para artistas e também para o público. Além disso, como “locais” de entretenimento, os filmes da Disney “funcionam” porque colocam tanto crianças quanto adultos em contacto com a alegria e a aventura. Eles se apresentam como “locais” para experimentar o prazer, mesmo que tenhamos que pagar por ele.

Entretanto, o brilhante uso que a Disney faz de formas estéticas, de partituras musicais e de personagens atraentes tem que ser “lido” à luz de uma análise que problematize as representações dominantes de papéis de gênero, raça e agência, representações que são interminavelmente repetidas nos mundos visuais da televisão, dos filmes de Hollywood e em fitas de vídeo.

Todos os quatro filmes de atração mencionados tiram proveito do talento dos compositores Howard Ashman e Alan Menken, cujos habilidosos arranjos fornecem o elemento de atração emocional da experiência de animação. O estimulante calípsos *Under the Sea*, na *Pequena Sereia*, e *Be Our Guest*, a canção inspirada em Busby Berkeley da *Bela e a Fera* são indicativos do talento musical colocado em ação nos filmes animados da Disney. A fantasia está em toda parte, na medida em que os filmes animados da Disney produzem uma série de vilões, heróis e heroínas exóticos e estereotipados. O castelo encantado da Fera em *A Bela e a Fera* torna-se mágico, à medida que objetos caseiros são transformados: xícaras dançantes, uma chaleira falante e talheres que se movimentam. E, contudo, coladas à mágica fantasia e às estimulantes canções estão representações e temas que reproduzem os repetitivos estereótipos que são característicos da visão que a Disney tem da cultura infantil. Por exemplo, enquanto Úrsula, a

enorme lula gotejante, preta e roxa, da *Pequena Sereia*, explode com malícia e ironia, a heroína e sereia, Ariel, aparece como um cruzamento entre uma típica adolescente rebelde e uma *top model* do sul da Califórnia. As representações de mulheres más e boas da Disney parecem ter sido modeladas nos escritórios editoriais da revista *Vogue*. O monstro parecido com lobo de *A Bela e a Fera* evoca uma rara combinação de terror e delicadeza, enquanto Scar, o suave felino de *O Rei Leão*, habilidosamente encarna uma planejada idéia de mal e traição. A gama de objetos e animais animados nesses filmes é do mais alto padrão artístico, mas eles não existem em alguma zona confortável e ideologicamente neutra. Seus personagens estão colados a narrativas mais amplas sobre liberdade, ritos de passagem, intolerância, escolhas e às violências do chauvinismo masculino. Esses são apenas alguns dos temas explorados nos filmes animados da Disney. Mas o encantamento cobra um alto preço, quando um de seus efeitos consiste em fazer com que seu público suspenda seu julgamento crítico sobre as mensagens ideológicas dominantes produzidas indefinidamente por tais filmes. Mesmo que essas mensagens possam ser lidas através de uma variedade de significados, moldados em diferentes contextos de recepção, os pressupostos dominantes que estruturam esses filmes carregam um enorme peso, ao restringir o número de significados culturais que lhes podem ser atribuídos, especialmente quando o público a que se dirigem é constituído, em sua maioria, de crianças. Isso não significa dizer que o papel do crítico ao lidar com os filmes animados da Disney consiste simplesmente em atribuir-lhes uma leitura ideológica particular. Pelo contrário, o desafio colocado por esses filmes consiste em analisar os vários temas e pressupostos em que estão baseados tanto dentro quanto fora das formações institucionais e ideológicas dominantes que tentam determinar a forma como eles devem ser lidos. Isso permite que educadores/as e outras pessoas tentem compreender como esses filmes podem se tornar locais de contestação, tradução e troca para que possam ser lidos de forma diferente. Mas existem mais coisas em jogo aqui do que apenas reconhecer a pluralidade de leituras que esses filmes podem provocar; existe também a necessidade política de analisar como as leituras privilegiadas dominantes desses textos constroem seus significados carregados de poder para gerar posições-de-sujeito

particulares que definem para as crianças noções específicas de agência e suas possibilidades na sociedade.

Contextos moldam interpretações; mas os contextos políticos, econômicos e ideológicos também produzem os textos que devem ser lidos. A discussão focalizada nos filmes deve ser complementada com uma análise das práticas institucionais e das estruturas sociais que funcionam para moldar esses textos. Este tipo de análise não implica que os/as trabalhadores/as culturais devam endossar uma forma de determinismo no qual se possa atribuir um único significado aos textos culturais, mas sugere estratégias para compreender como regimes dominantes de poder funcionam para limitar, de forma séria, a gama de visões que as crianças podem trazer para os filmes animados da Disney. Ao tornar visíveis as relações entre poder e conhecimento e, ao mesmo tempo, questionar aquilo que é, com frequência, tomado como dado e natural, os/as professores/as e os/as críticos podem usar os filmes animados da Disney pedagogicamente para que os/as estudantes e outras pessoas possam ler esses filmes dentro, contra e fora dos códigos dominantes em que eles se baseiam. Existe aqui um movimento pedagógico duplo. Em primeiro lugar, existe a necessidade de ler os filmes da Disney em relação à sua articulação com outros textos dominantes a fim de avaliar suas similaridades no processo de legitimação de ideologias particulares. Em segundo lugar, existe a necessidade, por parte dos/as trabalhadores/as culturais, de usar a tematização que a Disney faz da América e a tematização que a América faz da Disney como um referente tanto para tornar visíveis quanto para romper os códigos dominantes, mas fazendo isso num espaço que convide ao diálogo, ao debate e a leituras alternativas. Isto é, pedagogicamente, um dos principais desafios consiste em avaliar como os significados dominantes, repetidos nesses filmes e reforçados através de outros textos culturais populares, podem ser tomados como um referente para discutir como as crianças se definem no interior dessas representações. A tarefa aqui consiste em fornecer leituras desses filmes que sirvam como um referente pedagógico para discuti-los no contexto no qual eles são moldados, vistos e compreendidos.

A construção da identidade de gênero de garotas e mulheres representa uma das questões mais controversas nos filmes animados da Disney.<sup>14</sup> Tanto na *Pequena Sereia* quanto no *Rei Leão*, os personagens femininos são construídos de acordo com papéis de gênero estreitamente definidos. Todas as personagens femininas nesses filmes são, em última instância, subordinadas às masculinas, e definem seu sentido de poder e desejo quase exclusivamente em termos das narrativas masculinas dominantes. Por exemplo, modelada de acordo com uma boneca Barbie levemente anoréxica, Ariel, a mulher-sereia de *A Pequena Sereia*, à primeira vista, parece estar envolvida numa luta contra o controle paterno, motivada pelo desejo de explorar o mundo humano e disposta a correr o risco envolvido em definir o sujeito e o objeto de seus desejos. Mas no fim, a luta para obter independência de seu pai, Triton, e a sensação de esforço desesperado que a motiva se dissolve quando Ariel faz um pacto mefistofeliano com a bruxa marítima, Úrsula. Nessa troca, Ariel renuncia à sua voz para ganhar um par de pernas para que possa atrair o elegante Príncipe Eric. Embora as crianças possam exultar com a rebeldia adolescente de Ariel, elas são fortemente posicionadas para acreditar que, no fim, aquele desejo, aquela escolha e aquele fortalecimento de poder estão estreitamente ligados ao esforço de atrair e amar homens de boa aparência. Bonnie Leadbeater e Gloria Lodato Wilson exploram de forma sucinta a mensagem pedagógica em ação no filme, através da seguinte observação:

O inocente e atraente vídeo do século XX apresenta um papel vibrante para as mulheres adolescentes, mas um papel para as mulheres adultas que é, ao final, subserviente. A “Pequena Sereia” da Disney teve satisfeito seu desejo de fazer parte do novo mundo dos homens, mas ela ainda está agitando suas barbatanas e não está conseguindo ir muito longe. Ela se dispõe a explorar o mundo dos homens. Mas o ordenamento sexual dos papéis femininos continua o mesmo (Leadbeater & Wilson, 1993).

14 Críticas da descrição que a Disney faz das garotas e das mulheres podem ser encontradas em Bell, Haas & Sells, 1995. Veja também White, 1993.

Neste filme, Ariel torna-se uma metáfora para a tradicional narrativa da dona-de-casa-em-formação. Na passagem em que a bruxa marítima Úrsula diz a Ariel que perder sua voz não é assim tão ruim porque os homens não gostam de mulheres que falam, a mensagem fica dramatizada quando o Príncipe tenta depositar o beijo do verdadeiro amor em Ariel, mesmo que ela nunca tenha falado com ele. No contexto dessa narrativa rigidamente definida, o tornar-se mulher oferece a Ariel a recompensa de se casar com o homem certo e renunciar à sua antiga vida sob o mar como um expressivo modelo cultural para o universo de escolhas e decisões femininas na visão de mundo da Disney. A fabricação de rígidos papéis de gênero não representa um momento isolado no universo fílmico de Disney; pelo contrário, o poder que inspira a reprodução disneyiana de estereótipos negativos sobre mulheres e adolescentes ganha força, em parte, através da forma consistente pela qual mensagens similares são postas a circular e reproduzidas, em vários graus, em todos os filmes animados da Disney.

Por exemplo, em *Aladim* a questão da agência e do poder se centra sobretudo no papel do jovem vagabundo, Aladim. Jasmine, a Princesa pela qual ele se apaixona é simplesmente um objeto de seu imediato desejo, bem como uma plataforma de ascensão social. A vida de Jasmine é quase completamente definida pelos homens e, no final, sua felicidade é assegurada por Aladim, o qual, finalmente, recebe permissão para esposá-la.

O tema do gênero disneyano torna-se um pouco mais complicado em *A Bela e a Fera*. Bela, a heroína do filme, é retratada como uma mulher independente, presa numa cidadezinha do interior, na França do século XVIII. Vista como uma pessoa estranha, porque sempre teve seu nariz mergulhado num livro, ela é perseguida por Gaston, o máximo do homem machão e vaidoso, típico dos filmes de Hollywood dos anos 80. Deve-se registrar, em favor de Bela, que ela o rejeita, mas no final dá seu amor à Fera, que a mantém presa na esperança de que ela se apaixonará por ele e quebrará o feitiço que lhe foi imposto quando jovem. A Bela não apenas se apaixona pela Fera, como o “civiliza”, ao ensiná-lo como comer de forma correta, controlar seu temperamento e dançar. A Bela se torna um modelo de etiqueta e estilo à medida que transforma esse tirano musculoso e narcisista num “novo” homem, um homem sensível, carinhoso e amoroso. Al-

guns críticos classificaram a Bela como uma feminista, porque ela rejeita e humilha Gaston, o máximo do homem “machão”. De forma menos óbvia, *A Bela e a Fera* também pode ser lida como uma rejeição da hiper-masculinidade e uma luta entre as sensibilidades de machão de Gaston e o sexismo reformado da Besta. Nesta leitura, a Bela é menos o foco do filme e mais um artifício ou “mecanismo para resolver o dilema da Besta”.<sup>15</sup> Sejam lá quais forem as qualidades subversivas que a Bela possa personificar no filme, elas parecem se dissolver quando focalizadas sobre a humilde vaidade do macho. No final, a Bela se torna simplesmente uma outra mulher, cuja vida é valorizada por resolver os problemas de um homem.

A questão da subordinação feminina retorna, de forma redobrada, no *Rei Leão*. Todos os governantes do reino são homens, reforçando o pressuposto de que a independência e a liderança estão ligadas ao direito patriarcal e a uma alta posição social. A dependência que o amado rei leão, Mufasa, provoca nas mulheres de Pride Rock continua inalterada após sua morte, quando o mau Scar assume o controle do reino. Carecendo de qualquer sentido de indignação, independência ou resistência, as felinas permanecem ao redor para cumprir suas ordens. Dada a professada obsessão da Disney com os valores e a família, especialmente como uma unidade de consumo, é de se perguntar por que não existe nenhuma mãe nesses filmes. A sereia tem um pai dominador; o pai de Jasmine é enganado por seus ajudantes; e a Bela tem um lunático por pai. Basta de mães fortes e mulheres resistentes!<sup>16</sup>

Jack Zipes, um importante teórico dos contos de fada, argumenta que os filmes animados da Disney celebram um tipo masculino de poder, mas, de forma mais importante, ele acredita que eles reproduzem “um tipo de estereótipo de gênero... que tem um efeito adverso sobre as crianças, em contraste com o que os pais pensam... Os pais pensam que eles são essencialmente inofensivos — mas eles não o são” (citado em Casagrande, 1994, pp. 6-7). Os filmes da Disney são vistos por um número enorme de crianças tanto nos Estados Unidos quanto em outros países.

15 Susan Jefford desenvolve essa leitura de *A Bela e a Fera* em Jefford, 1994, p. 150.

16 Agradeço a Valerie Janesick por essa idéia.

No que se refere à questão do gênero, a visão que a Disney tem da agência e do fortalecimento do poder feminino não é apenas limitada, ela está perto de ser abertamente reacionária.

O estereótipo racial é outra questão importante que aparece em muitos dos recentes filmes animados da Disney. Mas o legado do racismo não começa com os filmes produzidos em 1989; pelo contrário, existe uma longa história de racismo associada com a Disney. Esta história pode ser remontada a imagens depreciativas de pessoas de cor em filmes tais como *Song of the South*, de 1946, e *The Jungle Book*, de 1967.<sup>17</sup> Além disso, representações racistas de estadunidenses nativos — apresentados como “peles-vermelhas violentos” — apareciam no parque *Frontierland*, nos anos 50.<sup>18</sup> Mais: o restaurante principal de *Frontierland* apresentava a personagem real de uma ex-escrava, Tia Jemina, que dava autógrafos para os turistas em sua “Casa das Panquecas”. Ao final, esses shows e os estadunidenses nativos que atuavam neles foram eliminados pelos executivos da Disney porque os guias “índios” queriam se sindicalizar. Eles foram substituídos por ursos dançantes em forma de robô. Reclamações por parte de grupos de direitos civis fizeram com que o espetáculo da Tia Jemina também desaparecesse.<sup>19</sup>

Atualmente, o exemplo mais controvertido de estereótipo racial enfrentado pela máquina de publicidade da Disney ocorreu com a exibição de *Aladim* em 1989, embora esse problema tenha reaparecido em 1994, com a liberação de *Rei Leão*. *Aladim* representa um exemplo particularmente importante porque foi um filme especial, ganhador de dois Oscar e um dos filmes mais bem sucedidos na história da Disney. Exibido para públicos enormes de crianças, a canção de abertura do filme, “*Arabian Nights*”, começa sua descrição da cultura árabe com um tom decididamente racista. A letra da parte preconceituosa diz: “Oh, venho de uma terra/De um lugar bem longe/Onde os camelos passeiam em caravana./Onde eles cortam nossa orelha/Se, por acaso, não gostarem de nossa cara./É uma coisa bárbara, mas é o

lar.” Nessa caracterização, uma política de identidade associada com a cultura árabe amplifica estereótipos populares já reforçados pela mídia, através de sua interpretação da Guerra do Golfo. Essas representações racistas são ainda reproduzidas numa série de personagens secundários que são descritos como grotescos, violentos e cruéis. Yousef Salem, antigo porta-voz para a Associação Islâmica da Baía Sul, caracterizou o filme da seguinte forma:

Todos os personagens maus têm barba e nariz grande, grosso, olhos sinistros e fortes sotaques, e estão constantemente brandindo espadas. Aladim não tem um nariz grande, seu nariz é pequeno. Não tem barba nem carrega um turbante. Não tem sotaque. O que o torna simpático é que lhe deram esse caráter americano... Tenho uma filha que se diz envergonhada de dizer que é árabe, por causa de coisas como essa (Salem, citado em Scheinin, 1993, p. G5).

Jack Shaheen, professor de jornalismo na Universidade de Southern Illinois, Edwardsville e o radialista Casey Kasem lideraram uma campanha de protesto contra os temas anti-árabes em *Aladim*. A princípio, os executivos da Disney ignoraram o protesto, mas devido à crescente onda de indignação pública, concordaram em mudar uma linha da estrofe nas cópias subseqüentes do filme e da fita de vídeo. Vale a pena observar que a Disney não mudou a letra no seu popular CD com a trilha sonora de *Aladim*.<sup>20</sup> Parece que os executivos da Disney não estavam conscientes das implicações racistas da letra quando elas foram inicialmente propostas. Howard Ashman, que escreveu a canção-título principal, apresentou uma letra alternativa, juntamente com a letra original. A letra alternativa, “Onde é plano e imenso/E o calor é intenso” acabou substituindo a letra original, “Onde eles cortam a nossa orelha/Se eles não gostarem de nossa cara”. Embora a nova letra aparecesse na versão em videocassete de *Aladim*, muitos grupos árabes ficaram desapontados porque o verso “É uma coisa bárbara, mas é o lar” não foi alterado. De forma mais importante, a pronúncia errada de nomes árabes no filme, a conotação racial dos sotaques

17 Quando de sua liberação, em 1946, *Song of the South* foi condenado pela NAACP por suas representações racistas.

18 Para uma compreensão do contexto histórico de *Frontierland*, veja Fjellman, 1992.

19 Esses episódios racistas são destacados em Wiener, 1994, pp. 133-135.

20 Howard Green, porta-voz da Disney descartou as acusações de racismo como irrelevantes, argumentando que essas críticas vinham de uma pequena minoria e que a “maior parte das pessoas estava contente com o filme” (*The Washington Post*, 10 de janeiro, 1993).

e o uso de garatujas sem sentido no lugar da língua árabe escrita real não foram retirados.<sup>21</sup>

O racismo nos filmes animados da Disney não aparece simplesmente em imagens negativas; ele é reproduzido também através de uma linguagem e um sotaque racialmente carregados. Por exemplo, *Aladim* descreve os árabes “maus” com sotaques carregados, estrangeiros, enquanto Jasmine e Aladim, transformados em personagens anglos, falam num inglês americanizado padrão. Uma indicação do racismo que inspira essa descrição é fornecida por Peter Schneider, presidente dos filmes animados da Disney, que observa que a modelação de Aladim se baseou em Tom Cruise. Uma linguagem racialmente carregada é também evidente em *O Rei Leão*, onde todos os membros da família real falam com sotaques britânicos afetados, enquanto Shenzi e Banzai, as desprezáveis tropas de ataque de hienas, falam através das vozes de Whoopi Goldberg e Cheech Marin, com sotaques racialmente carregados, que assumem nuances do discurso de um jovem decididamente urbano, negro ou latino. O uso de uma linguagem racialmente carregada não é uma coisa nova nos filmes da Disney e pode ser encontrado na primeira versão de *Os Três Porquinhos*, *Song of the South* e *The Jungle Book*.<sup>22</sup> O que é surpreendente nesses filmes é que eles produzem uma série de representações e códigos através dos quais se ensina às crianças que as diferenças culturais que não trazem a marca da etnicidade branca são desviantes, inferiores, pouco inteligentes e uma ameaça a ser superada. O racismo desses filmes é definido tanto pela presença das representações racistas quanto pela ausência de representações mais complexas dos afro-americanos e de pessoas de outras raças e etnias. Ao mesmo tempo, a branquidade é universalizada através da representação privilegiada das relações sociais, valores e práticas lingüísticas da classe média. Além disso, a interpretação representacional da história, do progresso e da cultura ocidental carrega um legado colonial que parece perfeitamente capturado pela noção de orientalismo de Edward Said. Esse neocolonialismo se baseia em imagens que celebram a centralida-

21 Para essa crítica me baseei em Shaheen, 1993, p. 49)

22 Veja Miller & Rode, que fazem uma análise retórica de *The Jungle Book* e de *Song of the South* em Miller & Rode, no prelo.

de da cultura ocidental e suas legitimadas narrativas (Said, 1993). As diferenças culturais nos filmes recentes da Disney são expressas através de uma hierarquia racial “naturalizada”, uma hierarquia que é antitética a uma sociedade democrática viável. Não existe nada de inocente naquilo que as crianças aprendem sobre raça, tal como retratada no “mundo mágico” da Disney.

Uma outra característica comum a todos os recentes filmes animados da Disney é a celebração de relações sociais profundamente antidemocráticas. A natureza e o reino animal fornecem o mecanismo para apresentar e legitimar a casta, a realeza e a desigualdade estrutural como fazendo parte da ordem natural. A apresentação aparentemente benigna de dramas de celulóide, nos quais os machos governam e nos quais uma estrita disciplina é imposta através de hierarquias sociais e a liderança é uma função do *status* social do indivíduo, sugere um desejo por um retorno a uma sociedade mais rigidamente estratificada, uma sociedade modelada de acordo com a monarquia britânica dos séculos XVIII e XIX. Nos filmes animados da Disney, a natureza fornece uma metáfora na qual “a harmonia é obtida ao preço da dominação... e não existe nenhum poder ou autoridade exceto os dos mecanismos naturais de ordenação da natureza”.<sup>23</sup> Para as crianças, as mensagens oferecidas nos filmes animados da Disney sugerem que problemas sociais tais como a história de racismo, o genocídio dos índios americanos, a prevalência do sexismo e a crise da democracia são resolvidos simplesmente através das leis da natureza.

## VI

Dados o alcance e a influência cultural da Disney e o poder político que ela exerce sobre os múltiplos níveis da cultura infantil, seus filmes animados não devem ser simplesmente ignorados nem tampouco simplesmente censurados por aquelas pessoas que descartam as ideologias conservadoras que eles produzem e fazem circular. Penso que existe uma série de questões a serem consideradas com respeito à criação de uma pedagogia e de uma política que constituam uma reação à forma como a Disney molda a cultura infantil. No que se segue, quero fornecer, esquemática-

23 Susan Willis explora esse tema de forma brilhante em Willis, 1987, pp. 83-96.

mente, algumas sugestões sobre como os/as trabalhadores/as culturais, os/as educadores/as, os pais e as mães podem discutir criticamente a influência da Disney na formação do “ambiente simbólico no qual nossos/as filhos/as nascem e no qual todos nós vivemos nossas vidas” (Gerbner et alii, 1995, p. 17).

Em primeiro lugar, é crucial que o domínio da cultura popular que a Disney utiliza para ensinar valores e vender produtos seja seriamente considerado como um local de aprendizagem e contestação, especialmente para as crianças. Isso significa, no mínimo, que aqueles textos culturais que dominam a cultura infantil, incluindo os filmes animados da Disney, devem ser incorporados às escolas como objetos sérios de conhecimento social e de análise crítica. Isso implica uma reconsideração do que conta como conhecimento realmente útil na escolas públicas, fornecendo um novo registro teórico para discutir como a mídia popular dirigida à formação da cultura infantil está implicada numa gama de relações poder/saber.

Em segundo lugar, os pais, as mães, os grupos comunitários, os/as educadores/as e outras pessoas preocupadas devem estar atentos às múltiplas e variadas mensagens dos filmes da Disney, a fim de criticá-los e, de forma mais importante, quando necessário, reivindicá-los para fins mais produtivos. No mínimo, devemos estar atentos aos processos pelos quais os significados são produzidos nesses filmes e como eles funcionam para assegurar formas particulares de autoridade e de relações sociais. Pedagogicamente, está em jogo a questão de prestar uma “estreita atenção às formas pelas quais esses filmes provocam (ou, na verdade, buscam impedir) significados e prazeres particulares” (Buckingham, 1993, p. 211). Na verdade, os filmes da Disney parecem atribuir, sem nenhuma vergonha, papéis rígidos às mulheres e às pessoas não-brancas. De forma similar, esses filmes, em geral, produzem uma visão estreita dos valores familiares, em associação com uma visão nostálgica e conservadora da história, uma visão que deve ser contestada e transformada. Os/as educadores/as precisam discutir seriamente a tentativa da Disney de moldar a memória coletiva, particularmente quando essas tentativas são desavergonhadamente definidas por um dos imaginadores da Disney nos seguintes termos: “o que nós criamos é uma espécie de realismo da Disney, de natureza utópica, onde nós, cuidadosamente, programamos

para deixar de fora todos os elementos negativos e indesejados e, ao mesmo tempo, incluir os elementos positivos”.<sup>24</sup> Não é preciso dizer que a interpretação que a Disney faz do entretenimento e do espetáculo, seja ela expressa na *Frontierland*, na *Main Street USA* ou nas infindáveis produções de vídeo e de filme, não representa apenas uma visão editada, asséptica e nostálgica da história, uma visão livre da pobreza, das diferenças de classe e da decadência urbana. A interpretação que a Disney faz da memória pública também constrói, de forma agressiva, uma noção monolítica da identidade nacional, tratando os grupos subordinados ou como exóticos ou como irrelevantes para a história americana e, ao mesmo tempo, comercializando as diferenças culturais no interior de “histórias que as empresas podem aceitar” (Fjellman, 1992, p. 400). A versão que a Disney faz da história dos Estados Unidos não é nem inocente, nem pode ser simplesmente descartada como entretenimento.

A visão de celulóide que a Disney tem da cultura infantil priva o passado, o presente e o futuro de suas variadas narrativas e suas múltiplas possibilidades. Mas é precisamente uma interpretação desse tipo que precisa ser revelada como uma “paisagem de poder”, historicamente específica e politicamente construída. Expor e revelar a natureza ideológica do mundo dos filmes infantis da Disney abre novas possibilidades para os/as educadores/as e os/as trabalhadores/as culturais intervirem nesses textos a fim de fazer com que tenham um significado diferente. Rustom Bharacua expressa isso muito bem, ao argumentar que “o consumo de... imagens... pode ser subvertido através de um uso particular, no qual somos convocado a pensar através das imagens em vez de reagir a elas com um prazer alucinatório” (Bharacua, 1993, p. 51). Uma forma pela qual os/as educadores/as e trabalhadores/as culturais podem “pensar através das imagens” é demonstrando pedagógica e politicamente que a história e sua interpretação da identidade nacional têm que ser contestadas e discutidas, mesmo quando as imagens aparecem como entretenimento inocente para

24 Citado em Zukin, 1991, p. 222. Embora essa citação se refira à visão da Disney sobre seus parques, ela representa uma visão ideológica da história que molda, de forma decisiva, todas as suas produções culturais. Para uma análise de como isso afeta seus filmes para públicos adultos, veja Giroux, 1994, especialmente pp. 25-45.

as crianças. As imagens que atravessam a produção da cultura infantil da Disney, juntamente com sua interpretação da memória pública, precisa ser contestada e reescrita, “navegada de diferentes formas”, e lida diferentemente, como parte do texto do fortalecimento do poder democrático (Bennett, 1987, p. 80). Questões referentes à construção do gênero, da raça, da classe, da casta e outros aspectos do eu e da identidade coletiva são princípios definidores dos filmes infantis da Disney. É no interior do drama do ato animado de contar histórias que as crianças são posicionadas pedagogicamente de forma a aprender quais posições-de-sujeito estão abertas a elas como cidadãos/ãs e quais posições não estão. Portanto, a luta em relação à cultura infantil deve ser vista, em parte, como uma luta em relação aos discursos da cidadania, da identidade nacional e da própria democracia.

Em terceiro lugar, se quisermos ver os filmes da Disney como mais que narrativas de fantasia e fuga, como locais de reivindicação e imaginação, que afirmam, em vez de negar, a permanente relação entre diversão e pedagogia, os/as trabalhadores/as culturais e os/as educadores/as precisam inserir novamente o político e o pedagógico no discurso do entretenimento. Em parte, isso aponta para a tarefa de analisar como o entretenimento pode se transformar numa questão de discussão intelectual e não numa série de visões e sons que nos absorvem. Isso sugere uma abordagem pedagógica da cultura popular que discuta como uma política do popular funciona para mobilizar o desejo, estimular a imaginação e produzir formas de identificação que podem se tornar objetos de diálogo e investigação crítica. Em um certo nível, isso faz com que seja preciso discutir as possibilidades utópicas nas quais as crianças, com frequência, encontram representações de seus sonhos e esperanças. O valor pedagógico dessa abordagem reside no fato de que ela alerta os/as trabalhadores/as culturais para que considerem de forma séria as necessidades, as linguagens e as experiências das crianças. Mas isso não significa simplesmente afirmar a necessidade da relevância no currículo; significa também reconhecer a importância pedagógica daquilo que as crianças trazem para a sala de aula ou qualquer outro local de aprendizagem como sendo crucial para descentrar o poder na sala de aula e para expandir a possibilidade de múltiplos alfabetismos e agên-

cias. Tudo isso deve ser visto como parte do processo de aprendizagem.

É imperativo que os pais, as mães, os/as educadores/as e os/as trabalhadores/as culturais prestem atenção à forma como os filmes e os meios visuais da Disney são utilizados e compreendidos de forma diferente pelos vários grupos de crianças. Isso não apenas fornece uma oportunidade para os pais, as mães e outras pessoas falarem com as crianças sobre cultura popular, mas também cria a base para uma melhor compreensão de como os/as jovens se identificam com esses filmes, que questões precisam ser discutidas e como essas discussões podem se abrir para uma linguagem de prazer e crítica, em vez de simplesmente fechá-la. Isso sugere que desenvolvamos novas formas de compreender e ler criticamente meios visuais eletronicamente produzidos. Ensinar e aprender a cultura do livro não constitui mais a matéria-prima do que significa ser alfabetizado.

As crianças aprendem a partir da exposição às formas culturais populares. Isso fornece um novo registro cultural para o que significa ser alfabetizado. Os/as educadores/as e os/as trabalhadores/as culturais devem não apenas estar atentos/as à produção de formas populares de arte nas escolas. É preciso também desenvolver uma pedagogia cultural enraizada nas práticas culturais, uma pedagogia que utilize o conhecimento e a experiência dos/as estudantes, através de seu uso de formas culturais populares. O importante aqui é que os/as estudantes devem não apenas analisar as representações da cultura popular eletronicamente mediada, mas devem também ser capazes de dominar as habilidades e a tecnologia para produzi-la. Dito de outro modo, os/as estudantes devem obter experiência em fazer filmes, vídeos, músicas e outras formas de produção cultural, obtendo, assim, mais poder sobre as condições da produção de conhecimento. Mas uma pedagogia cultural envolve também a luta por mais recursos para as escolas e outros locais de aprendizagem. É crucial que se forneçam aos/as estudantes as condições para se tornarem sujeitos e não simplesmente o objeto do trabalho pedagógico, ao afirmar seu papel como produtores culturais, se quisermos que os/as estudantes se tornem atentos/as ao funcionamento do poder, da solidariedade e da diferença como parte de um projeto mais abrangente de fortalecimento do poder democrático.

Em quarto lugar, o abrangente alcance da Disney nas esferas da economia, do consumo e da cultura sugere que a analisemos no interior da ampla e complexa gama das relações de poder. Eric Smoodin argumenta, corretamente, que o público americano precisa “ter uma nova idéia sobre a importância da Disney, por causa da maneira pela qual seu trabalho no cinema e na televisão está conectado com outros projetos de planejamento urbano, política ecológica, *merchandising* de produtos, formação doméstica e global das políticas públicas dos Estados Unidos, inovação tecnológica e construções do caráter nacional” (Smoodin, 1994, pp. 4-5). Isso sugere que se realizem novas análises sobre a Disney, análises que conectem as diversas formações sociais e culturais nas quais a empresa está ativamente envolvida, em vez de separá-las. Claramente, uma prática dialética desse tipo não apenas fornece uma compreensão teoricamente mais acurada do alcance e influência do poder da Disney, como também contribui para formas de análise que rompam a noção de que a Disney está envolvida, exclusivamente, na pedagogia do entretenimento.

Questões de propriedade, controle e a possibilidade de participação pública no processo de tomada de decisões sobre como os recursos culturais são usados, em que medida e para qual efeito, devem se tornar centrais numa discussão sobre o mundo da Disney e outros conglomerados empresariais que moldam a política cultural. Professores/as, estudantes e trabalhadores/as culturais devem situar o controle, a produção e a distribuição desses filmes no interior de circuitos mais amplos de poder, de forma a permitir que cidadãos públicos preocupados considerem a Disney como parte de uma estratégia cultural e uma iniciativa de política pública mais amplas. Esta forma de análise deveria combinar uma pesquisa que discuta como o resultado desse tipo de trabalho acadêmico e comunitário poderia produzir conhecimento com estratégias que discutam como a questão do poder cultural e a moldagem da cultura infantil poderiam ser assumidas como uma questão de política pública.

A disponibilidade, a influência e o poder cultural dos filmes infantis da Disney exigem que eles se tornem parte de um discurso político mais amplo a respeito de quem faz a política cultural. Como tal, questões sobre “como” e “o que” as crianças aprendem deveriam ser discutidas através de debates públicos mais amplos

sobre como os recursos culturais e econômicos podem ser distribuídos e controlados para assegurar que as crianças sejam expostas a uma variedade de narrativas, histórias e representações alternativas sobre si próprias e a sociedade mais ampla. Quando a questão da cultura infantil é moldada nas escolas, pressupõe-se que isso é uma questão certa de política e intervenção pública, mas quando ela é moldada na esfera comercial pública, o discurso da intervenção pública se perde em apelos abstratos aos imperativos do mercado e da liberdade de expressão. A liberdade de expressão é uma coisa boa apenas no contexto de um quadro democrático que torne possível estender suas vantagens a uma gama mais ampla de indivíduos, grupos e esferas públicas. É preciso que a discussão sobre a Disney — como parte de uma esfera da mídia que precisa ser democratizada e responsabilizada pelas formas pelas quais vende poder e manufatura identidades sociais — seja assumida como parte do discurso da análise pedagógica e da intervenção em políticas públicas. Esse tipo de análise e intervenção é perfeitamente adequado para os estudos culturais, que podem empregar uma abordagem interdisciplinar nessa tarefa, uma abordagem que torne o popular objeto de uma análise séria, que torne o pedagógico um princípio definidor desse trabalho e que insira o político no centro de seu projeto.<sup>25</sup>

Isso sugere que os/as trabalhadores/as culturais precisam re-discutir as diversas interrelações que definem tanto uma política da representação quanto um discurso da economia política como novas formas de trabalho cultural que rejeitem a divisão “material/cultural”. O resultado seria uma compreensão renovada de como suas modalidades se reforçam mutuamente no interior de diferentes contextos e entre fronteiras nacionais. É particularmente importante que os/as trabalhadores/as culturais compreendam como os filmes da Disney atuam no interior de uma rede ampla de produção e distribuição como máquinas de ensino no interior de (e entre) diferentes culturas públicas e formações sociais. Nesse tipo de discurso, as mensagens, as formas de investimento emocional e as ideologias produzidas pela Disney podem ser traçadas através dos vários circuitos de poder que legitimam e inserem “a cultura do Reino Mágico” em esferas públicas múltiplas e sobre-

25 Para um exemplo desse tipo de análise, veja Aronowitz, 1993; Giroux, 1994.

postas. Além disso, esses filmes precisam ser analisados não apenas pelo que dizem, mas também como são usados e considerados pelos públicos adultos e pelos grupos de crianças no interior dos diversos contextos nacionais e internacionais. Isto é, os/as trabalhadores/as culturais precisam estudar esses filmes de forma intertextual e a partir de uma perspectiva transnacional. A Disney não representa um monolito cultural, ignorante dos diferentes contextos; pelo contrário, seu poder reside, em parte, em sua habilidade para se dirigir a diferentes contextos e para ser lida diferentemente por públicos e formações transnacionais. A Disney engendra aquilo que Inderpal Grewa e Caren Kaplan chamam de “hegemonias dispersas” (Grewal & Kaplan, 1994). É precisamente ao discutir como essas hegemonias operam em espaços particulares de poder, localidades específicas e locações transnacionais diferenciadas que os grupos progressistas serão capazes de compreender mais plenamente as agendas e as políticas específicas em funcionamento, à medida que a Disney é construída para os diferentes públicos e por eles lida.

Acredito que, uma vez que o poder e a influência da Disney são tão generalizados na sociedade americana, os pais, as mães e os/as educadores/as precisam encontrar formas de responsabilizar a Disney pelo que ela produz. A recente derrota do parque de diversões de 3.000 acres, na Virgínia, sugere que a Disney pode ser contestada e responsabilizada pela assim chamada “disneyzação” da cultura americana. Nesse caso, uma coalizão de historiadores notáveis, de ativistas comunitários, de educadores/as e trabalhadores/as culturais se mobilizaram contra os especuladores imobiliários que apoiavam o projeto, escreveram artigos contra a trivialização da história praticada pela Disney e suas implicações para o parque e, em geral, despertaram a opinião pública o suficiente para gerar uma quantidade enorme de críticas contra o projeto da Disney. Aquilo que era inicialmente visto como simplesmente um projeto para trazer uma versão disneyiana de alegria e entretenimento para o sagrado terreno da guerra civil na histórica Virgínia foi traduzido e popularizado por grupos de oposição como uma questão de luta cultural e política pública. E a Disney perdeu.

O que a guerra civil cultural da Virgínia sugere é que, embora seja inquestionável que a Disney fornece às crianças e também aos

adultos o prazer do entretenimento, sua responsabilidade pública não termina aí. Em vez de ser visto como uma esfera pública comercial inocentemente distribuindo prazer aos/as jovens, o império da Disney deve ser visto com um empreendimento pedagógico e de formulação de políticas públicas ativamente envolvido na produção da paisagem cultural da identidade nacional e de “escolarização” das mentes infantis. Isso não significa sugerir que exista algo de sinistro por trás do que a Disney faz, mas aponta para a necessidade de discutir o papel da fantasia, do desejo e da inocência em assegurar interesses ideológicos particulares, em legitimar relações sociais específicas e em exercitar uma reinvidicação distinta sobre o significado da memória pública. A Disney precisa ser responsabilizada não apenas em termos comerciais, mas também em termos políticos e éticos. E se quisermos que essa responsabilização tenha algum efeito sobre o “reino mágico”, então os pais, as mães, os/as trabalhadores/as culturais e outras pessoas têm que contestar e romper o poder institucional e as imagens, representações e valores oferecidos pela máquina de ensinar da Disney. O que está em jogo é muito valioso para que ignoremos essa contestação e essa luta.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARONOWITZ, S. *Roll Over Beethoven*. Middletown, Wesleyan U Press, 1993.
- BAUDRILLARD, J. *Simulations*. Nova York, Semiotext(e), 1983.
- BAUDRILLARD, J. Consumer Society. In: Mark Poster (Org.). *Jean Baudrillard: Selected Works*. Stanford, Stanford University Press, 1988: 29-56.
- BELL, E. et alii (Orgs.). *From Mouse to Mermaid*. Bloomington, Indiana University Press, 1995.
- BELL, E., HAAS, L. & SELLS, L. Walt's In the Movies. In: Elizabeth Bell et alii (Orgs.). *From Mouse to Mermaid*. Bloomington, Indiana University Press, 1995.
- BENNETT, T. Texts in History: The Determinations of Readings and Their Texts. In: Derek Atridge et alii (Orgs.). *Poststructuralism and the Question of History*. Cambridge, Cambridge University Press, 1987.
- BERLANT, L. The Theory of Infantile Citizenship. *Public Culture*, 5(3), Primavera 1993: 395-410.
- BHARACUHA, R. Around Ayodhya: Aberrations, Enigmas, and Moments of Violence. *Third Text*, 24, outono 1993.
- BUCKINGHAM, D. Conclusion: Re-Reading Audiences. In: David Buckingham (Org.). *Reading Audiences: Young People and the Media*. Manchester, Manchester University Press, 1993.
- CASAGRANDE, J. The Disney Agenda. *Creative Loafing*. 24 de março, 1994: 6-7.
- CORDOVA, R. de. The Mickey in Macy's Window: Childhood Consumerism and Disney Animation. In: Eric Smodin (Ed.). *Disney Discourse: Producing the Magic Kingdom*. Nova York, Routledge, 1994.

- CORLISS, R. The Mouse that Roars. *Time*, 20 de junho, 1994.
- FJELLMAN, S.M. *Vynil Leaves: Walt Disney World and America*. Boulder, Westview Press, 1992.
- FLAX, J. Postmodernism and Gender Relations. In: Linda J. Nicholson (Org.). *Feminism/Postmodernism*. Nova York, Routledge, 1990.
- FOLEY, B. Subversion and Oppositionality in the Academy. In: Maria-Regina Kecht (Org.). *Pedagogy is Politics: Literary Theory and Critical Teaching*. Urbana, University of Illinois Press, 1992.
- GERBNER, G. et alii. Growing Up With Television: The Cultivation Perspective. In: J. Bryant & D. Zillman (Orgs.). *Media Effects: Advances in Theory and Research*. Hillsdale, Lawrence Erlbaum, 1995.
- GILES, J. A New Generation of Genies. *Newsweek*, 5 de setembro, 1994: p. 42.
- GIROUX, H. *Disturbing Pleasures: Learning Popular Culture*. Nova York, Routledge, 1994.
- GIROUX, H. & McLAREN, P. (Orgs.). *Between Borders*. Nova York, Routledge, 1994.
- GIROUX, H. & SIMON, R. *Popular Culture, Schooling, and Everyday Life*. Westport, Ct., Bergin & Garvey, 1989.
- GREWAL, I. & KAPLAN, C. Introduction: Transnational Feminist Practices and Questions of Postmodernity. In: Inderpal Grewal & Caren Kaplan (Orgs.). *Scattered Hegemonies*. Minneapolis, University of Minnesota Press, 1994.
- HOFMEISTER, S. In the Realm of Marketing, the Lion King Rules. *The New York Times*, 12 de julho, 1994.
- JEFFORD, S. *Hard Bodies: Hollywood Masculinity in the Reagan Era*. New Brunswick, Rutgers University Press, 1994.
- KELLNER, D. *Media Culture*. Nova York, Routledge, 1995.
- KINDER, M. *Playing With Power in Movies, Television, and Video Games*. Berkeley, University of California Press, 1991.
- KING, T. Creative but Unpolished Top Executive for Hire. *The Wall Street Journal*, 26 de agosto, 1994: p. B1.
- LEADBEATER, B.J. & WILSON, G.L. Flipping Their Fins for a Place to Stand: 19th- and 20th-Century Mermaids. *Youth and Society*, 27(4), 1993: 466-486.
- MEYER, M. et alii. Of Mice and Men. *Newsweek*, 5 de setembro, 1994, p. 41.
- MILLER, S. & RODE, G. The Movie You See, The Movie You Don't: How Disney Do's That Old Time Derision". In: Elizabeth Bell et alii (Orgs.). *From Mouse to Mermaid*. Bloomington, Indiana University Press, 1995.
- POLLETTA, F. Politicizing Childhood: The 1980 Zurich Burns Movement. *Social Text*, 33, 1992: 82-102.
- SAID, E. *Culture and Imperialism*. Nova York, Alfred A. Knopf, 1993.
- SCHEININ, R. Angry Over *Aladdin*. *Washington Post*, 10 de janeiro, 1993: p. G5.
- SCHOEMER, K. An Endless Stream of Magic and Moola. *Newsweek*, 5 de setembro, 1994.
- SHAHEEN, J. Animated Racism. *Cineaste*, 20(1), 1993.
- SMOODIN, E. How to Read Walt Disney. In: Eric Smoodin. *Disney Discourse: Producing the Magic Kingdom*. Nova York, Routledge, 1994.
- SORKIN, M. Disney World: The Power of Facade/the Facade of Power. In: Michael Sorkin (Org.). *Variations on a Theme Park*. Nova York, Noonday Press, 1992.
- TURNER, R. Walt Disney Presents: Forward to the Future. *The Wall Street Journal*, Marketplace Section, 26 agosto, 1994, p. B1.
- WALSH, M. Disney Holds up School as Model for next Century. *Education Week*, XIII (39), 22 junho, 1994: p. 1.

- WHITE, S. Split Skins: Female Agency and Bodily Mutilation in *The Little Mermaid*. In: Jim Collins, Hilary Radner & Ava Preacher Collins (Orgs.). *Film Theory Goes to the Movies*. Nova York, Routledge, 1993: 182-195.
- WIENER, J. In the Belly of the Mouse: The Dyspeptic Disney Archives. *Lingua Franca*, julho/agosto 1994.
- WIENER, J. Murdered Ink. *The Nation*, 31 maio, 1993: 743-750.
- WIENER, J. Tall Tales and True. *The Nation*, 31 de janeiro, 1994.
- WILLIS, S. Fantasia: Walt Disney's Los Angeles Suite. *Diacritics*, 1987: 83-96.
- ZUKIN, S. *Landscapes of Power: From Detroit to Disney World*. Berkeley, University of California Press, 1991.

◆

Este ensaio está sendo publicado também na revista *Socialist Review*, no prelo. Publicado aqui com a autorização do autor.  
Tradução de Tomaz Tadeu da Silva.

◆

Henry A. Giroux é professor da Escola de Educação da  
Pennsylvania State University, Estados Unidos da América.

◆