

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROSÂNIA MARIA SILVANO BITTENCOURT

**MENINOS E MENINAS: UMA ANÁLISE DO MENINO MALUQUINHO, O
FILME, SOB O OLHAR DO GÊNERO**

CRICIÚMA

2012

ROSÂNIA MARIA SILVANO BITTENCOURT

**MENINOS E MENINAS: UMA ANÁLISE DO MENINO MALUQUINHO, O
FILME, SOB O OLHAR DO GÊNERO**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação no Curso de Mestrado em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc).

Orientadora Profª Drª Giani Rabelo

CRICIÚMA

2012

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

B624m Bittencourt, Rosânia Maria Silvano.
Meninos e meninas : uma análise do Menino Maluquinho,
o filme, sob o olhar do gênero. / Rosânia Maria Silvano
Bittencourt ; orientadora : Giani Rabelo. - Criciúma : Ed. do
Autor, 2012.
149 f. : il. ; 30 cm.
Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul
Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação,
Criciúma, 2012.
1. Gênero (Sociedade). 2. Sexualidade. 3. Imaginação em
crianças. 4. Percepção em crianças. I. Título.
CDD. 22ª ed. 155.43

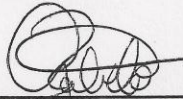
Bibliotecária Eliziane de Lucca – CRB 1101/14ª -
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

**UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
UNIDADE ACADÊMICA DE HUMANIDADES, CIÊNCIAS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

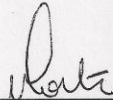
“Meninos e Meninas: uma Análise do Menino Maluquinho, o Filme sob o Olhar do Gênero”

Dissertação submetida ao programa de Pós-Graduação em Educação em cumprimento parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

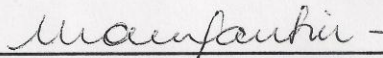
APROVADO PELA COMISSÃO EXAMINADORA EM 23/4/2012:



Prof. Dra. Giâni Rabelo (Orientadora – UNESC)



Prof. Dra. Marli de Oliveira Costa (Membro – UNESC)



Prof. Dra. Mônica Fantin (Membro – UFSC)

Prof. Dr. Carlos Renato Carola (Suplente – UNESC)

Prof. Dr. Gladir da Silva Cabral
Coordenador do PPGE-UNESC



Rosânia Maria Silvano Bittencourt
Mestranda

Criciúma, SC, abril de 2012.

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

ROSÂNIA MARIA SILVANO BITTENCOURT

**MENINOS E MENINAS: UMA ANÁLISE DO MENINO MALUQUINHO, O
FILME, SOB O OLHAR DO GÊNERO**

BANCA EXAMINADORA

Prof^a Dra. Giani Rabelo – Doutora em Educação – Orientadora - UNESC

Prof^aDra. Marli de Oliveira Costa – Doutora em Educação – UNESC

Prof^a Dra. Mônica Fantin – Doutora em Educação – UFSC

Aos músicos da minha vida:
Cunha, mentor e grande incentivador musical;
Julio César, psicólogo por profissão e contrabaixista por opção;
Juliana, vocalista;
João Vitor, guitarrista,
que cantam e me encantam a cada dia.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos/as que estiveram ao meu lado e de alguma forma contribuíram para que este trabalho se tornasse possível.

Às crianças protagonistas desta pesquisa, extensivo aos seus pais/mães que aceitaram o convite e confiaram no meu trabalho.

À direção da E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, em especial a Sandra Maciel Pedroso – Diretora - e Regina Siqueira – Auxiliar de Direção -, por acatarem o meu pedido para a realização do trabalho de pesquisa no espaço escolar.

A Silemar Medeiros da Silva, professora da Oficina de Artes, e sua assistente, a bolsista do Grupo de Pesquisa Ensino e Extensão em Educação Estética GEDEST/UNESC Maria Stela Mendes Rocho pelo suporte material e humano.

Um agradecimento mais que especial ao meu marido Jurandir Bittencourt, o Cunha, pela paciência e incentivo, sempre. Aos filhos Julio Cesar, psicólogo empenhado em ajudar a construir conceitos relacionados à psicologia, durante o desenvolvimento das minhas análises. A Juliana, pelo carinho, incentivo e ajuda técnica. Ao João Vitor, que, em seus dezoito anos de idade, faz parte da infância minoritária, uma eterna criança!

Ao grupo de professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, especialmente os que se dedicaram à construção e problematização de conceitos específicos nas disciplinas ministradas durante o curso de mestrado em Educação, professores doutores Vidalcir Ortigara, Paulo Rômulo Frota, Ademir Damásio e em especial à professora doutora Marli de Oliveira Costa, amiga, vizinha, grande incentivadora e colaboradora com materiais e ideias que subsidiaram minha caminhada. A minha orientadora, amiga, também vizinha e grande incentivadora, Giani Rabelo. Obrigada a ambas pelo convite para participar do Grupo de Pesquisa História e Memória (GRUPHEME) e por consequência do Grupo de Estudos Gênero e Educação sobre diversidade (GED) em 2007, quando tudo começou. Incluí-se a esse grupo também a secretária Vanessa, nossa aliada na parte burocrática e administrativa que nunca mediu esforços para nos ajudar.

Aos colegas de aula, cujos caminhos cruzamos por uns longos seis meses juntos, debatendo e construindo conhecimentos.

Não poderia deixar de agradecer à professora doutora Mônica Fantin e ao professor doutor Renato Carola, pelas contribuições no exame de qualificação deste trabalho.

Também à Secretaria Municipal de Educação de Criciúma, que concedeu uma licença de dezoito meses para cursar as disciplinas e realizar a pesquisa, além da bolsa de estudos que financiou parte dos custos com o mestrado.

Aos que, com apenas um sorriso, conseguiram me confortar nos momentos de angústias e incertezas.

A todos/as, MUITO OBRIGADA!!

**É bom ser criança, ter de todos atenção.
Da mamãe carinho, do papai a proteção.
É tão bom se divertir e não ter que trabalhar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.
É bom ser criança, isso às vezes nos convém.
Nós temos direitos que gente grande não tem.
Só brincar, brincar, brincar, sem pensar no boletim.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.
É bom ser criança e não ter que se preocupar
Com a conta no banco nem com filhos pra criar.
É tão bom não ter que ter prestações pra se pagar.
Só comer, crescer, dormir, brincar.
É bom ser criança, ter amigos de montão.
Fazer cross saltando, tirando as rodas do chão.
Soltar pipas lá no céu, deslizar sobre patins.
Bem que isso podia nunca mais ter fim.**

Toquinho

RESUMO

Este trabalho de pesquisa foi desenvolvido na Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – E.M.E.I.E.F Moacyr Jardim de Meneses, de Criciúma (SC). Teve como objetivo analisar “Menino Maluquinho, o filme”, com a finalidade de compreender o olhar das crianças sobre as relações de gênero e sexualidade. Para tanto, problematizei as seguintes questões: As crianças percebem as diferenças entre as representações do masculino e do feminino, tecidos no decorrer da história apresentada na produção cinematográfica “Menino Maluquinho, o filme”? Quais as atitudes e/ou posturas das crianças diante das cenas que reforçam ou desconstruem papéis masculinos e femininos? As crianças relacionam os modelos identificados no filme com o seu cotidiano dentro e fora da escola? O filme permite às crianças refletirem sobre as suas sexualidades? Esta pesquisa foi organizada a partir de um grupo focal, com oito crianças sendo a faixa etária entre oito e nove anos, numa abordagem qualitativa. As dinâmicas de grupo possibilitaram perceber nos sujeitos de pesquisa, a visão de mundo e as suas relações socioculturais. Nesta análise percebeu-se que, a relação das crianças com os adultos acontece numa convivência relacional ao mesmo tempo em que paradoxal, pois os mesmos adultos que as protegem também as reprimem. Foi perceptível a capacidade dos sujeitos desta pesquisa de transgredirem as regras sociais, impondo e marcando presença, ficando claro que, os atributos que socialmente são considerados dos meninos e/ou dos homens e das meninas e/ou das mulheres não são tão fixos como aprendemos. Os sujeitos investigados relacionaram os modelos de masculino e de feminino identificados no filme, com o cotidiano, vivenciados por eles, dentro e fora da escola. O trabalho foi embasado em um referencial teórico que analisa a história da criança e da infância, a partir da Modernidade, traçando um paralelo com “Menino Maluquinho, o filme”. Busquei ouvir os pontos de vista das crianças, sujeitos dessa pesquisa, partindo de uma concepção de infância que os/as consideram atores sociais que produzem cultura ao mesmo tempo em que são produzidas por elas. O texto foi dividido em três eixos, infância; gênero e educação; cinema e a indústria cultural. Na busca de um melhor entendimento entre a teoria e a prática em pesquisas com crianças trouxe os estudos de Montandon e Corsaro. Para fundamentar a construção histórica dos diferentes conceitos atribuídos à infância e à criança ao longo da história com ênfase na contemporaneidade, busquei as contribuições de Sarmiento, Kohan, Kramer e Kuhlmann Jr. e Fernandes. As questões de gênero e sexualidade foram focalizadas nos estudos de Felipe; Louro; Foucault e Moreno. O cinema, enquanto produção cultural foi problematizado a partir dos estudos de Pillar; Fischer e Fantin. Trazer o olhar das crianças sobre as questões de gênero e sexualidade implicou em novas possibilidades de investigações e estudos, de forma que este estudo vem confirmar que as verdades deixam de ser permanentes para se tornarem temporárias.

Palavras-chave: Escola. Infância. Gênero e Sexualidade. Cinema.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Tirinha educação Ziraldo	80
Figura 2 -Dinâmica: “Brincar” mostrando os brinquedos trazidos pelos meninos e pelas meninas.....	89
Figura 3 -Resultado da dinâmica da “Batata quente”	112
Figura 4 -Resultado da dinâmica da “Batata quente”	112
Figura 5 -Dinâmica “o toque”	122

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CAP	Colégio de Aplicação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CONCINE	Conselho Nacional de Cinema
DVD	Disco de Vídeo Digital
EMBRAFILME	Empresa Brasileira de Filmes
E.M.E.I.E.F	Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental
GED	Grupo de Estudos Gênero e Educação
GEDEST	Grupo de Pesquisa Ensino e Extensão em Educação Estética
GRUPEHME	Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação
MEC	Ministério da Educação e Cultura
OIT	Organização Internacional do Trabalho
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
UNESC	Universidade de Extremo Sul Catarinense
UNICAMP	Universidade de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	15
2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO TRABALHO DE PESQUISA	25
2.1 PESQUISA COM CRIANÇAS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS..	25
2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NAS PESQUISAS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS.....	27
2.3 COLETANDO OS DADOS SOBRE “MENINO MALUQUINHO, O FILME” NO GRUPO FOCAL PESQUISADO.....	32
2.3.1 Primeiro Encontro: as primeiras aproximações entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa	32
2.3.2 Segundo encontro: exibição do filme e seleção das cenas	35
2.3.3 Terceiro Encontro: sobre as relações de gênero	37
2.3.4 Quarto Encontro: sobre a sexualidade.....	39
2.3.5 Quinto Encontro: sobre os brinquedos, as brincadeiras e as infâncias	41
2.3.6 Sexto Encontro: a devolução das falas para os sujeitos de pesquisa	43
3 INFÂNCIAS: AS CRIANÇAS NO MUNDO ADULTOCÊNTRICO	46
3.1 AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE	46
3.2 AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES INTRA E INTERGERACIONAIS	55
3.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA ALUNO/A.....	60
4 RELAÇÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS	63
4.1 RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA.....	63
4.1.1 A construção social do gênero e da sexualidade	64
4.2 A REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DO MASCULINO E FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR	71
4.3 O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE O MASCULINO E O FEMININO	76
5 “MENINO MALUQUINHO, O FILME”: GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO PÚBLICO INFANTIL	91

5.1 O FILME E O CINEMA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS	91
5.2 AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS PARA O PÚBLICO INFANTIL	94
5.3 ZIRALDO E A OBRA LITERÁRIA “MENINO MALUQUINHO” TRANSFORMADA EM FILME.....	100
5.4 OS MODELOS DE MASCULINIDADE E DE FEMINILIDADE VEICULADOS NAS CENAS DO “MENINO MALUQUINHO, O FILME”	107
5.5 A SEXUALIDADE NO IMAGINÁRIO INFANTIL INSTIGADA PELO “MENINO MALUQUINHO, O FILME”.....	115
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	125
REFERÊNCIAS.....	133
APÊNDICE(S)	142
APÊNDICE A - solicitação de autorização da escola para a realização da pesquisa	143
APÊNDICE B - solicitação de autorização para os pais das crianças pesquisadas	144
APÊNDICE C – Roteiro das cenas selecionadas para cada encontro	145
ANEXO(S).....	149
ANEXO A - Sinopse.....	150
ANEXO B –Elenco do filme.....	151

1 INTRODUÇÃO

Esta dissertação apresenta o resultado de pesquisa desenvolvida no Mestrado em Educação, no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense – UNESC. Neste estudo investiguei o gênero e a sexualidade voltados para o público infantil, por meio do longa-metragem “Menino Maluquinho, o filme”.

Este tema de pesquisa foi sendo desenhado a partir de minha experiência como educadora e pesquisadora. Participo, desde 2007, do Grupo de Pesquisa História e Memória da Educação – GRUPEHME¹, mais especificamente das linhas de pesquisa “Educação, gênero e religião” e, mais ativamente, do Grupo de Estudos Gênero e Educação – GED². A partir desta inserção, agreguei aos meus conhecimentos novos aprendizados, o que vem me proporcionando um olhar mais crítico sobre a realidade, principalmente no que se refere ao espaço escolar.

Por meio das discussões sobre a categoria gênero, pude confirmar que os papéis masculinos e femininos não se originam no biológico, mas são resultado de uma construção social, histórica e cultural, circunscrita num determinado tempo e espaço. Pude perceber, também, que existem poucos estudos voltados para pesquisas que articulam gênero, sexualidade, educação, cinema e infância.

A participação no GED propiciou-me, entre outras coisas, organizar e participar, no ano de 2009, do I Encontro Interdisciplinar Gênero e Educação: Sexualidade e Diversidade, que teve como tema, na conferência de abertura, “Escolarização e a produção de desigualdades sexuais e de gêneros”, ministrada pela Prof^a. Dra Cristiani Bereta³.

¹ Este grupo de pesquisa existe desde 2002. Funciona nas dependências da UNESC e tem como líderes as professoras doutoras Giani Rabelo e Marli de Oliveira Costa.

² O Grupo de Estudos Gênero e Religião – GED – surgiu em 2007, a partir de uma necessidade entre os membros do Grupo de Pesquisa História e Memória, GRUPEHME, com o propósito de estudar e se aprofundar nas questões de gênero. Desde então promove eventos permeados pela educação e diversidade. O grupo segue um calendário de reuniões mensais.

³ Doutora em História Cultural. Professora Associada do Departamento e Programa de Pós-Graduação em História da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).

Sou professora efetiva da Rede Municipal de Criciúma⁴ há pouco mais de uma década, lecionando nas séries/anos iniciais do Ensino Fundamental. Atuei em paralelo, até 2011, como professora do Ensino Fundamental no Colégio de Aplicação - CAP/UNESC. Em minha experiência como educadora, sempre procurei construir projetos pedagógicos que, de alguma forma, problematizassem as vivências trazidas pelos/as educandos/as, a partir das suas realidades, independentemente de serem das redes de ensino pública ou privada.

Muitos recursos didático-metodológicos foram utilizados em minha prática pedagógica, no exercício docente, e dentre muitos estão aqueles mediados pela mídia eletrônica. Utilizei-me, por vários momentos, de obras cinematográficas, por meio da TV e videocassete, e agora pelos aparelhos de Disco de Vídeo Digital – DVD, que continuam sendo muito empregados na maioria das escolas.

A reflexão aqui proposta aponta a mídia cinematográfica como importante instrumento metodológico instigador e, ao utilizá-lo, devemos ter cuidado, pois sendo um objeto pedagógico tanto pode educar como, pelo contrário, trazer consequências indesejadas, por isso é vital analisá-la como:

[...] trama de visibilidade e de “enunciabilidades” destes tempos, naquilo que possa interessar à educação, questionando a bruta, fácil e suposta equivalência de palavras e coisas, a busca incansável a que muitas vezes nos propomos para encontrar os não-ditos ou as verdades recalçadas das coisas, o gozo vivido com nossos achados sobre o “verdadeiro” sentido das imagens analisadas- como se assim replicássemos aquele movimento de mais uma vez fixar, esconjurando qualquer risco de escape, de fuga, de imprevisibilidade das coisas ditas e mostradas (FISCHER, 2008 p.27).

Em uma das minhas experiências pedagógicas desenvolvidas junto às crianças, exibi no ano de 2007, para uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental, o longa-metragem “Menino Maluquinho, o filme”, como parte integrante de um projeto pedagógico. A escolha deste filme para este projeto deu-se pelo fato de que ele apresenta um enredo com diferentes temáticas, família, brinquedos e brincadeiras, medos, incluindo-se neste contexto o gênero e a sexualidade, que sugerem aos

⁴ Graduada em Pedagogia em 2001 e especialista em Fundamentos Metodológicos da Educação Infantil e séries/anos iniciais em 2003, pela Universidade do Extremo Sul Catarinense. Nomeada efetivamente na SME/Criciúma pelo decreto nº 396/SA/2000 – 09/05/2000.

educadores/as muitas problematizações. A partir dos estudos de Fantin (2011, p.310) compreendi que o cinema deve ser considerado em “suas diversas dimensões, enquanto instituição, indústria, dispositivo, arte, mercadoria e, acima de tudo, linguagem”.

As razões da escolha por esse filme foi a familiaridade na linguagem entre os atores e atrizes mirins e seus telespectadores, no caso, as crianças, aliado ao desconforto, vergonha talvez, causados por algumas cenas que instigavam uma série de indagações e questionamentos sobre o comportamento dos meninos e das meninas, neste enredo que é atravessado pela sexualidade e pelo gênero

Essa produção cinematográfica que encantou milhões de crianças pela alegria e a energia irradiada pelos atores e atrizes mirins, foi o recorte que escolhi para uma análise mais apurada das questões que se referem à sexualidade e ao gênero que, de forma implícita ou explícita, aparecem na trama.

A inquietação das crianças foi a inquietação que eu precisava para buscar por meio desta pesquisa seus olhares e suas percepções sobre gênero, imbricados neste filme, que teve como inspiração a obra literária “O Menino Maluquinho”. Um livro que deixou marcas em muitos adultos que tiveram a oportunidade de lê-lo e que, ainda hoje, faz parte do cotidiano de leituras de muitas crianças e jovens. Embora aconteça na década de 1960, a história do filme se cruza com histórias de muitos dos que assistem, fazendo com que o espectador estabeleça relações com o tempo presente.

Uma história marcada por aventuras vividas por dois grupos de crianças com traços culturais distintos, a cidade e o campo, mas com uma afinidade que lhes é peculiar, a infância a pleno vigor. A separação dos pais do Menino Maluquinho e a morte do avô Passarinho são dois momentos fortes, vividos pelas crianças da trama, porém, eles encontram, juntamente com os adultos, formas de driblar as tristezas e resolver as situações adversas, conforme nos indica a sinopse do filme (anexo A).

Esse enredo e, por conseguinte, as discussões por ele trazidas suscitaram em mim, enquanto educadora, outros olhares e dúvidas quanto ao entendimento de gênero e sexualidade, por isso retomei esse recurso fílmico em outros projetos desenvolvidos a fim de ouvir as crianças e apropriar-me de seus conhecimentos e concepções acerca das questões relativas ao gênero e à sexualidade.

Em minha prática como educadora, por um longo período, reforcei questões do tipo menino não chora, menina deve ser caprichosa, enfim, frases que reproduziam os modelos que hoje ainda se perpetuam como relata Moreno (1999 p.14) “Nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade a qual pertencemos, por sua cultura e por sua história”. Embora o universo feminino seja maior, a escola foi constituída pela ótica masculina, desde a estrutura física até a produção do conhecimento. Neste sentido, inspirada em Louro (1997) posso afirmar que, o que fica evidenciado é que, a escola é atravessada pelo gênero.

Durante minha trajetória profissional encontrei um colega de trabalho que, assumidamente homossexual, ensinou-me o que antes eu jamais havia percebido e que a escola e a vida haviam me omitido. Mostrou-me que não é o biológico que determina o ser e que os papéis do masculino e do feminino não são tão fixos como aprendemos durante a nossa vida toda. A partir dessa convivência, passei a ter um olhar diferenciado para o meu fazer pedagógico, ainda que tímido e sem muita fundamentação.

Passei a ter uma percepção mais aguçada em relação aos atributos exigidos para o feminino e para masculino. Comecei a observar o fato de os meninos não usarem a cor rosa, bem como os objetos escolares apresentarem motivos que caracterizavam o masculino, como carrinhos e desenhos animados, entre outros.

As meninas utilizando materiais específicos com personagens da *Walt Disney*, brilhos, a evidência da cor rosa e muito colorido. Esses detalhes faziam e fazem muita diferença, pois acabam reforçando características e comportamentos atribuídos às meninas e aos meninos, de forma que, ao agirem contrariamente às normas pré-estabelecidas, passam a ser motivo de chacotas.

Ao observar esses pequenos, porém, importantes detalhes, muitas indagações surgiam. Percebi, em minhas reflexões, que as gerações que me sucederam continuavam reproduzindo os modelos considerados do masculino e do feminino.

Todos os conhecimentos acumulados neste processo contribuíram para as mudanças nas minhas práticas educativas, agora com um novo olhar voltado para as relações de gênero e sexualidade infantil.

O adultocentrismo presente em minha formação acadêmica, assim como em todas as academias ou instituições que formam o/a educador/a, enfatiza o ato de ensinar e ensinar para as crianças, porém esquecem de salientar que com as crianças também se aprende.

Aos poucos minha prática foi sendo cerceada por autores/as que discutem questões relacionadas ao campo da educação. Iniciava, então, um processo de teorização para uma prática mais efetiva, na tentativa de enriquecer e clarear meu caminho pessoal e profissional. Ao aproximar-me dos/as estudiosos/as que discutem a infância a partir da sociologia, fui relacionando-as com as produções de que me utilizava e que eram dirigidas a este público.

E quanto mais eu buscava, mais inquietações apareciam. Minhas buscas continuavam incessantes. Aproximei-me, então, dos/as teóricos/as que discutem as questões de gênero e foi aí que meu olhar para a infância, bem como meu fazer pedagógico, passaram a ter outras dimensões. Passei a compreender que as crianças trazem consigo experiências e vivências que podem ser agregadas aos planejamentos.

Olhar a criança a partir da sociologia da infância me autorizou a olhá-la como produtora e construtora de cultura e, portanto, ouvi-la e respeitá-la. Foi a partir daí que a formulação dos projetos pedagógicos passou a ser tecida com outras intencionalidades.

As experiências vivenciadas especificamente no universo infantil, entrecruzadas com a minha, numa condição de adulta que detém o poder e o conhecimento, pode de forma horizontal representar a relação de interdependência num processo intra e intergeracional. Suas histórias de vida, ao cruzarem com outras histórias, desencadeiam outros saberes, produzindo novas culturas.

Sarmiento (2005) defende que a criança, por ser um ator social concreto, integra um grupo social próprio e forma uma categoria geracional que vai além de um grupo etário, o qual produz cultura e, na sua singularidade, interpreta o mundo. A criança, no entendimento de Perroti (1984, p.23), “não é um ser passivo culturalmente”, embora seu “esforço”, ainda não seja reconhecidamente considerado um trabalho, pela lógica capitalista de reproduzir o sistema econômico no mundo dos adultos, ela está

cotidianamente produzindo cultura. Ela ocupa um lugar na cultura, entendida como “criação-recriação de si, do outro e do mundo” (PERROTI, 1984 p.15-18).

Outro elemento que impulsionou a realização deste estudo foi que, ao visitar os bancos de teses da CAPES, revistas eletrônicas e algumas bases de dados, constatei a existência de poucos estudos que discutem gênero e sexualidade na infância pela ótica do cinema e as produções culturais voltadas ao público infantil. Por isso, acredito que a temática que trago como problematização e reflexão é de fundamental importância para a área da educação, na medida em que vai ampliar a visibilidade para estas questões. Da mesma forma, vem corroborar com resultados de outras publicações que discutem os atributos de masculinidade e feminilidade na sociedade e na escola, mais especificamente.

Os movimentos de pesquisadoras e representantes da sociedade civil espalhados pelo país foram e ainda são importantes para a inserção das políticas públicas no que tange à questão de gênero. Uma dessas conquistas foi a garantia da inclusão de cursos de formação de professores para o triênio 2008-2010 que resultou num livro⁵ apresentado por Miriam Pillar Grossi e Mara Coelho de Souza Lago, na 2ª Conferência Nacional de Políticas para as Mulheres. A obra reuniu artigos sobre o desenvolvimento dos trabalhos e a importância de uma constante formação entre os/as educadores/a no que se refere à questão de gênero.

Esse campo vem ganhando espaço nas análises e pesquisas educacionais. É o que nos mostra o dossiê⁶ organizado pelas pesquisadoras Guacira Lopes Louro e Dagmar Estermann Meyer. Estas estudiosas explicam que diversas questões e temáticas, com distintas perspectivas teóricas e enfoques metodológicos, vêm sendo priorizadas e assumidas por educadoras/es, trabalhadoras/es culturais e intelectuais e estão, por sua vez, espalhados/as em diversos centros de pesquisas, universidades ou escolas, formam núcleos e grupos de estudos ou trabalham isoladamente em várias

⁵MINELLA. Luzinete Simões. CABRAL. Carla Giovana (Orgs). Práticas Pedagógicas e Emancipação: Gênero e Diversidade na Escola. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

⁶ Estudos feministas. Ano 9, 2º semestre, 2001. Disponível em <<http://www.scielo.br/pd>>. Acesso em 03 de fevereiro de 2011.

regiões do país, e tentam estabelecer um diálogo com a teorização e a produção internacional desta área.

A pesquisadora Jane Felipe de Souza, a partir de seus estudos, defende que as pedagogias, principalmente as voltadas para a Educação Infantil, devem problematizar as relações existentes entre gênero e sexualidade. Atualmente, segundo ela, as pesquisas neste campo têm se voltado para o caráter relacional dos gêneros, entendendo que mulheres e homens, meninas e meninos são formados na relação – uns com os outros e também no entrecruzamento de outras categorias –, como classe social, religião, etnia, nacionalidade e geração.

O cinema, assim como o filme em questão, mais do que apenas um entretenimento, torna-se um importante processo de significação social, uma forma capaz de modelar vivências - ao informar estilos de vida, gostos, comportamentos e visões de mundo – e a constituir memórias.

O uso de recursos cinematográficos, em um bom projeto de ensino, permite ao/a educador/a problematizar as falas, as atitudes, enfim, o enredo fílmico. Embora, muitos/as educadores/as utilizam-se desse recurso tecnológico apenas como recurso didático-metodológico, um filme não pode ser exibido simplesmente para discutir o que é visível, o que é sentido. Silva (2009) defende o uso do cinema em sala de aula para além do repasse de conteúdo, mas uma apreciação capaz de provocar reflexão e questionamentos. Preocupo-me com os filmes assistidos nas salas de aula, corroborado pela equipe pedagógica e diretiva, ditando “verdades” e naturalizando conceitos.

Tomemos como exemplo o trabalho da pesquisadora Dirce Yoko Suzuque Kanawa⁷ que, ao pesquisar sobre “o cinema como intervenção pedagógica crítica na educação física”, utilizou-se de um filme para trabalhar as questões de gênero e sexualidade, preconceito e estigmas, autossuperação, solidariedade e relações diretas com o mundo do trabalho.

A pesquisadora Fabiana de Amorim Marcello defendeu em sua tese de doutorado “A criança e a imagem no olhar sem corpo do cinema”⁸. Em seus estudos ela

⁷ Professora PDE – Educação Física Colégio Estadual Adaile Maria Leite, Núcleo Regional de Ensino de Maringá/SEED. Disponível em <<http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos>>. Acesso em 02 de fev de 2011.

⁸ PPGE/UFRG, 2008.

propõe um olhar mais apurado sobre as imagens de crianças veiculadas nos filmes e a sua capacidade de nos atingir e de nos perturbar. A autora utilizou-se do cinema e da filosofia para relacionar a três conceitos bases da sua tese: criança, imagem e autoria.

Mônica Fantin traz uma importante discussão em sua pesquisa de doutorado envolvendo a magia do cinema, num trabalho com crianças do Brasil e da Itália.

No caso do estudo que apresento farei eco às muitas vezes que se preocupam com a equidade de gênero e a sexualidade infantil. Neste trabalho de pesquisa tenho como objetivo analisar “Menino Maluquinho, o filme”, com a finalidade de compreender o olhar das crianças sobre as relações de gênero e sexualidade.

A fim de cercar melhor este objetivo, elenquei as seguintes indagações: As crianças percebem as diferenças entre as representações do masculino e do feminino, tecidos no decorrer da história apresentada na produção cinematográfica “Menino Maluquinho, o filme”? Quais as atitudes e/ou posturas das crianças diante das cenas que reforçam ou desconstruem papéis masculinos e femininos? As crianças relacionam os modelos identificados no filme com o seu cotidiano dentro e fora da escola? O filme permite às crianças refletirem sobre as suas sexualidades?

O levantamento de dados ocorreu entre os dias 19 de agosto e 23 de setembro de 2010, dentro de uma abordagem qualitativa, e teve como procedimento metodológico o grupo focal, a partir dos conceitos de Gatti (2005), tendo como recurso didático-metodológico a exibição de um longa-metragem aliada à diferentes dinâmicas que fomentaram as discussões.

Os trabalhos foram desenvolvidos em seis encontros e o *lôcus* do estudo aconteceu no espaço da oficina de artes da Escola Municipal de Educação Infantil e Ensino Fundamental – E.M.E.I.E.F “Moacyr Jardim de Menezes”⁹. A escola está localizada no bairro Ceará, município de Criciúma (SC), bairro onde moro e onde lecionei no período de 2000 a 2004, o que facilitou o meu acesso e aceitação do projeto de pesquisa. O processo metodológico desenvolvido neste trabalho de pesquisa está detalhado no primeiro capítulo.

A ideia inicialmente era reunir crianças aleatoriamente em um ambiente fora da escola, mas por sugestão da diretora os trabalhos foram desenvolvidos junto ao

⁹ A escola funciona desde 2000 por ciclo de formação.

grupo de crianças que participavam da oficina de artes na mesma escola, porém em horário extraclasse. O grupo era composto por oito crianças, sendo quatro meninos e quatro meninas, do 3º ano do Ensino Fundamental, numa faixa etária entre oito e nove anos.

Numa pesquisa que tem como objeto investigativo a criança, é importante que se destaque autores/as que contribuem na discussão sobre o conceito de infância. Destaco, entre tantos, Ariès (1981), Sarmiento (1997, 2000, 2002, 2005). Kohan (1999, 2007), Kramer (2002, 2003, 2007) e Kuhlmann Jr e Fernandes (2004), Montandon (2001,2005) e Corsaro (2002).

Para as questões de gênero e de sexualidade busquei o referencial principalmente em Foucault (1985, 1993, 2008), Louro (1997, 2001, 2004, 2008), Moreno (1999) e Felipe (1976, 2008). Nas discussões voltadas para o cinema, enquanto produção cultural, trago autores como Pillar (2001); Fischer (2008) e Fantin (2003, 2006, 2009, 2011).

A fim de abarcar todos os propósitos deste estudo, este trabalho foi organizado em quatro capítulos. No primeiro intitulado, ***Caminhos investigativos do trabalho de pesquisa***, apresento os procedimentos metodológicos e os percursos trilhados durante o processo pelos quais caminhei na busca de um melhor entendimento entre a teoria e a prática. Justifico e contextualizo o problema pesquisado e junto com a delimitação do tema, trago as questões que nortearam esta pesquisa, bem como os objetivos que almejei alcançar. Apresento ainda os sujeitos pesquisados, os encontros realizados, as dinâmicas específicas para cada encontro e a devolutiva dos dados coletados para as crianças participantes.

No segundo capítulo, denominado ***Infâncias: as crianças no mundo adultocêntrico***, busco fundamentar a construção histórica dos diferentes conceitos atribuídos à infância e à criança ao longo da história com ênfase na contemporaneidade, traçando um paralelo com a história do filme analisado. Reflito a relação das crianças com os adultos numa convivência relacional e, ao mesmo tempo, paradoxal.

No terceiro capítulo, que intitulei ***Relações de gênero e sexualidade na infância: a escola como espaço de (des)construção das diferenças***, discuto a

educação pensada numa categoria de gênero, possibilitando entender as relações entre homens e mulheres, contribuindo para uma aproximação das diferenças que vão muito além do biológico e perpassam as culturas. Problematizo a escola enquanto reprodutora social nas questões estereotipadas do universo masculino e feminino e o seu espaço de desconstrução de verdades e de transformação social. Discuto, ainda, as brincadeiras e os brinquedos que delimitam o ser biológico.

No quarto e último capítulo, intitulado ***Menino Maluquinho, o filme, no contexto das produções cinematográficas para o público infantil***, conceituo o cinema enquanto produto cultural, espaço de socialização formador de conceitos e normas e fomento da indústria cultural. Problematizo a formas de recepção, mediação e as subjetividades provocadas no espectador como sujeito que responde positiva ou negativamente diante do que lhe é oferecido, principalmente no que se refere aos atributos de gêneros, masculino e feminino. Apresento Ziraldo, autor do livro que originou o filme, e a sua relação com a obra literária.

Para finalizar, teço as minhas considerações a respeito do processo deste trabalho de investigação, envolvendo a criança como sujeito e coautora desta pesquisa.

Este estudo está vinculado à Linha de Pesquisa “Educação, Linguagem e Memória”, do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC, e tem como orientadora a professora Dr^a Giani Rabelo.

2 CAMINHOS INVESTIGATIVOS DO TRABALHO DE PESQUISA

Apresento neste capítulo o processo que resultou nos dados analisados neste estudo, bem como minhas opções metodológicas e o conceito de pesquisa adotado, da mesma forma os procedimentos realizados neste trabalho investigativo com crianças, considerando-as sujeitos partícipes do processo. Narro ainda as minúcias dos caminhos percorridos e a relação entre a pesquisadora e os sujeitos investigados. A película por mim utilizada como ponto de partida para o trabalho de pesquisa - “Menino Maluquinho, o filme” - apresenta cenas explícitas e muitas delas implícitas acerca das questões de gênero interligadas às questões relacionadas à sexualidade. Utilizei-me, ainda, de diferentes dinâmicas em cada bloco com cenas tematizadas, para que as impressões e os sentimentos das crianças pudessem aflorar.

2.1 PESQUISA COM CRIANÇAS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

Realizar uma pesquisa tendo como protagonista a criança exige um conjunto coerente de orientações metodológicas, muito distinto daquele utilizado nas pesquisas com adultos. A este respeito, Sarmento e Pinto (1997) sugerem dois pontos fundamentais: o estudo da criança enquanto categoria social e suas relações com os diferentes contextos e campos de ação, bem como a utilização de uma metodologia que valorize a fala das crianças. Eles acrescentam ainda que:

[...] o olhar das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente (SARMENTO e PINTO, 1997, p.24).

Esses autores compreendem a pesquisa com crianças como uma oportunidade de interpretar as suas representações sociais e, ao mesmo tempo, uma forma de aproximação em relação à infância enquanto categoria social, desvendando, no discurso das crianças, as próprias estruturas e dinâmicas sociais.

Pesquisar a criança e estudar a infância exige uma consciência multidisciplinar, entendendo-a não como uma justaposição teórica, mas numa dialética

entre as ciências sociais e humanas, encarando a criança como um sujeito social que pensa, que sente, se expressa, se movimenta em suas dimensões sociais e psicológicas. Um ser que tem história e que é capaz de reconstruí-la numa ótica inversa a que está posta. Investigar a infância, portanto, nos diz Quinteiro (2002, p. 13), “requer do pesquisador conhecimento da história e da condição social da criança”.

Para compreender a criança e suas infâncias, como bem afirmam Leite (1996), é preciso que se fortaleça uma base teórica que dê conta da sua subjetividade e a sua historicidade com a totalidade da vida social, sem relativizar a psicologia, a história ou a sociologia por detrás dos “ismos” construídos. Por isso, é importante um espaço multi e ao mesmo tempo interdisciplinar que considere a singularidade e a totalidade dos envolvidos para além dos conhecimentos científicos, respeitando as dimensões estéticas e éticas da vida humana, entendendo os sujeitos como atores sociais em suas especificidades, seus valores, afetos, paixões e desejos.

Um dos pontos relevantes desta pesquisa pautou-se na complexidade e subjetividade dos envolvidos. Delgado e Muller (2005, p.353) enfatizam que “para os sociólogos da infância é importante considerar o ponto de vista das crianças nas pesquisas, o que também exige certo abandono do olhar centrado no ponto de vista do adulto”, pois em pesquisa que evolva a criança é importante que se lance um olhar para ela e não sobre ela.

Isso exige um afastamento do meu eu para imbuir-me no espírito de pesquisadora. Ao mesmo tempo, é importante que se considere que “as crianças não são filhotes, mas sujeitos sociais; nascem no interior de uma classe, de uma etnia, de um grupo social” (KRAMER, 2007, p. 17).

Nesta relação investigativa, é necessário olhar as crianças com uma “lente de aumento”, o que nos permite aproximar de suas vozes, ações, reações, manifestações e relações. A “lente de aumento” (MARTINS FILHO e BARBOSA, 2010) nos possibilitará ultrapassar o muro que isola a criança do adulto, muro que tem suas bases sólidas, pois foi construído ao longo da história da humanidade, mas que vem apresentando sinais de rompimento. De acordo com Postman (1999), esse estreitamento entre adultos e crianças começou a se delinear com o alargamento dos

meios de comunicação de massa, sobretudo a televisão, cuja linguagem é pictórica, facilmente compreensível, dispensando qualquer aprendizado específico.

Um olhar voltado para a racionalidade de uma investigação que, mesmo na proximidade, apresenta um olhar distanciado, para não correr o risco de confundir a razão com a emoção e, sem deixar de me imbuir, segundo Javeau (2005, p. 386) de uma “alma de criança”.

Nesta relação, me incluo como sujeito que investiga e que busca no investigado/a um mundo ainda não explorado de forma sistemática. Procurei, neste trabalho, primar pelo rigor metodológico e um profundo respeito aos princípios éticos.

2.2 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS NAS PESQUISAS NA ÁREA DAS CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS

As pesquisas em Ciências Humanas e Sociais, em grande medida, apresentam questões com dimensões que dizem respeito às ideias que temos sobre as coisas e às representações que fazemos delas, ou seja, nossas crenças e valores, o nosso modo de ser resultante da nossa trajetória de vida.

A pesquisa possibilita ao/à pesquisador/a expor-se tanto quanto for preciso e possível para um melhor aproveitamento de seu trabalho, e neste processo acontece o confronto de ideias com outras pesquisas realizadas, ampliando a discussão e reflexão sobre o tema que se propõe. A utilização de pesquisa com caráter social permite que as nossas concepções pessoais de mundo sejam apresentadas, oportunizando a difusão do conhecimento, gerando a investigação e promovendo a troca de informações, conhecimentos e experiências com a comunidade investigada.

Teixeira (2003, p. 81) sustenta a ideia de que a pesquisa social é “uma prática de sujeitos situados em lugares, estruturas e processos sócio-históricos, e como uma atividade dotada de sentidos, intenções e interesses”. De acordo com as ideias deste autor, o objeto de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais é construído na relação entre teoria-empíria. Esse processo permite problematizar questões de ordem social palpáveis, desconstruindo verdades pré-concebidas, compreendendo que os fragmentos complementam o todo.

De acordo com Triviños (1987), as informações sobre a vida das pessoas não podem ser quantificadas, mas, ao contrário, precisam ser interpretadas de forma ampla e não reduzidas a simples dados objetivos.

Minayo (2000, p.21) nos diz que “a pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado”. É descritiva e seu foco é o processo e os significados deles produzidos. O vínculo se efetiva no âmbito de uma relação entre o mundo real e o sujeito (observador e observado).

A pesquisa que apresento ocorreu dentro de uma abordagem qualitativa e teve como procedimento metodológico adotado o Grupo Focal. Para conceituar este procedimento, busco os conceitos de Kitzinger (1994, apud GATTI, 2005, p. 07-08)

O Grupo Focal é uma técnica empregada há muito tempo, sendo primeiramente mencionada como técnica de pesquisa em *marketing* nos anos de 1920 e usada por Merton nos anos de 1950 para estudar as reações das pessoas à propaganda de guerra [...] Como técnica de pesquisa nas ciências sociais, veio a ocorrer próximo ao final do século passado [...]

De acordo com esta autora, no início dos anos de 1980 houve uma redescoberta dos grupos focais numa crescente preocupação em adaptar essa técnica como um método de investigação científica.

Em ciências sociais e humanas o uso dessa técnica, segundo Gomes (2005), constitui-se, basicamente, em um grupo de pessoas que, a partir de uma prévia seleção, juntamente com o/a pesquisador/a, reúne-se para discutir e comentar um tema, cujo objeto de pesquisa identifica-se com as vivências e experiências dos/as selecionados/as.

A autora salienta, ainda, que esta metodologia constitui um processo em construção no campo das pesquisas educacionais de forma que, para alguns autores, é apenas uma técnica ou estratégia para coletar dados, enquanto que outros consideram um método por se tratar de ações planejadas com procedimentos diversificados.

Debus (2004, p.3) considera o Grupo Focal uma das principais técnicas de investigação, que se apropriou da dinâmica de grupo e que “permite um pequeno número de participantes ser guiado por um moderador qualificado além de possibilitar a compreensão e aprofundamento, em níveis crescentes, de um tema em estudo”.

Uma das finalidades do Grupo Focal, de acordo com Giovanazzo (2001), é obter informações sobre o que as pessoas pensam ou sentem ou ainda sobre a forma como agem diante de um determinado tema, possibilitando explicar como as pessoas consideram uma experiência ou uma ideia. Autores relatam sobre a técnica informando que deve ser composta por uma quantidade bem pequena de participantes, podendo ser menos que uma dezena e não mais que duas dezenas de elementos. Um grupo muito grande corre o risco de prejudicar os trabalhos, com as possíveis conversas paralelas, o que certamente influenciaria negativamente nos resultados.

Para organizar o Grupo Focal da pesquisa que desenvolvi, foi convidado um grupo de crianças de uma turma do 3º ano do Ensino Fundamental da E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes, por sugestão da própria escola, que frequentava a Oficina de Artes em horário extraclasse. Essa escolha veio ao encontro dos critérios específicos de um Grupo Focal que permitiram reunir um grupo focalizado numa atividade coletiva, ou seja, assistir a um filme e conversar sobre ele, possibilitando, ainda, uma reflexão com base nas “experiências de vida” dos envolvidos, tendo o Menino Maluquinho, o filme, como “aguçador” entre os participantes/sujeitos observados.

Esse recurso utilizado para provocar os debates junto às crianças foi acompanhado por dinâmicas específicas que serão detalhadas ao longo do trabalho. As dinâmicas contribuíram para o fomento das discussões, permitindo um ambiente onde as crianças puderam interagir com o tema.

Em princípio, minha intenção era realizar o trabalho investigativo num ambiente externo à escola, ou seja, em uma das salas ociosas do Centro Comunitário no mesmo bairro onde a escola está localizada para não incorrer em “perturbação da ordem” da rotina escolar do educandário. Ao consultar a equipe diretiva e algumas professoras, optamos por utilizar o espaço da Oficina de Artes, pois já havia um grupo de crianças do 3º ano do Ensino Fundamental que estudava no período vespertino e participava das atividades oferecidas na oficina no período matutino. O grupo, como já estava formado, facilitou os trabalhos, de forma que precisava apenas do consentimento deles/as e de seus pais ou responsáveis para que eu pudesse dar início à pesquisa.

A professora Silemar Medeiros da Silva, responsável pelos trabalhos da Oficina de Artes, demonstrou-se solícita para com este estudo, visto que havia desenvolvido a sua pesquisa de mestrado neste mesmo ambiente, intitulada: “Minha escola é assim”, um trabalho em que as crianças produziram e foram protagonistas de um filme envolvendo a comunidade escolar.

Da mesma forma, contamos com o auxílio da jovem Maria Stela Mendes Rocho¹⁰, que participou ativamente dos nossos encontros como colaboradora. Suas contribuições e parceria foram de grande valia, visto que, enquanto eu desenvolvia os trabalhos com as crianças, ficava despreocupada com os recursos tecnológicos utilizados, evitando interrupções.

Foi necessária uma prévia autorização, por escrito, da equipe diretiva da escola (Apêndice A). Obtive a autorização dos pais ou responsáveis pelas crianças envolvidas, oficializada a partir de um termo de consentimento informado (Apêndice B), além do consentimento das crianças em participar da pesquisa, de forma oral.

Esse procedimento ocorreu pelo fato de que os sujeitos dessa pesquisa eram menores de idade e teriam suas imagens e falas gravadas e filmadas, além de serem fotografados/as. Sem a autorização dos responsáveis as imagens e as falas não poderiam ser utilizadas no documento final desta pesquisa. Este documento foi entregue pela diretora da escola – professora Sandra Maciel Pedroso – a cada uma das crianças em sala de aula. Elas deveriam conversar com seus pais e, em conjunto, oficializar o consentimento e, em caso afirmativo, trazer assinado por um responsável em nosso primeiro encontro.

Conforme argumenta Delgado e Muller (2005, p.355), “entrar na vida de outras pessoas é tornar-se um intruso”, por isso a permissão referida dada pelas crianças vai além de um simples consentimento, é respeitar o espaço do outro.

Para a coleta de dados foram utilizados, como recursos tecnológicos, um gravador (Mp3) e uma filmadora, além do *data-show* para a apresentação do filme e um *notebook* para revermos as cenas selecionadas. As anotações das informações daquilo

¹⁰Bolsista de Iniciação Científica e membro do Grupo de Pesquisa, Ensino e Extensão em Educação Estética GEDEST/UNESC. Ela desenvolve uma pesquisa sobre o cinema sob a orientação da professora Silemar, que sugeriu a sua presença durante o desenvolvimento do trabalho de pesquisa.

que, por ventura, as imagens não viessem a capturar, foram feitas em um diário de campo.

Foi vontade desta pesquisadora dar valor às vozes e aos olhares das crianças, permeada por uma “reflexibilidade investigativa” proposta por Sarmento e Pinto (1997) e reforçada por Quintieiro (2002) que possibilita a análise da infância, da educação e de suas relações por meio das falas das crianças.

Para uma pesquisa deste tipo, torna-se necessário que se compreenda o pensamento das crianças e como enxergam o mundo, partindo das suas relações socioculturais sobre as relações de gênero e sexualidade. Importante, também, que se leve em conta seus “pontos de vista”, “suas experiências e a cultura particular que constroem com seus pares” (MONTANDON, 2005, p. 495).

Em todo momento de análise dos dados colhidos, dos depoimentos, dos gestos, das atitudes e posturas das crianças, busquei sintetizar o pensamento sincrético delas acerca do tema que me propus a analisar. Sair do senso comum, eis um grande desafio, posto desde o início deste trabalho. Para tanto, as falas e as problematizações das crianças, baseadas em suas opiniões e vivências acerca das questões de gênero e sexualidade, foram o foco deste estudo.

Para não incorrer no erro de apenas levantar dados empíricos e descrevê-los, procurei levar em consideração a reflexão de Bachelard sobre ciência. Silva (2007, p.73), ao comentá-lo, traz considerações importantes no que se refere à ciência como forma de pensamento e afirma que “em ciência, nada é dado, tudo é construído”. É preciso que se respeitem as opiniões advindas do senso comum, das experiências imediatas por conta do “conhecimento vulgar”, mas é preciso que se rompa com as velhas formas de conceber o mundo, para não dar vazão a um falso conhecimento, impossibilitando o conhecimento científico, racional e válido, e complementa que a ciência é construída a contramão do senso comum.

Todo saber construído cientificamente é sempre um saber relativo a um determinado momento que configura uma dada realidade. Com Bachelard (1996), compreendi que as “verdades” são construídas a partir da desconstrução do real.

É preciso evitar o desgaste das verdades racionais que têm tendência a perder a apodicidade e a tornarem-se hábitos intelectuais [...] Contra essa indolência

intelectual que nos retira aos poucos o senso da novidade espiritual, o ensino das descobertas ao longo da história científica pode ser de grande ajuda. Para ensinar o aluno a inventar, é bom mostrar-lhe que ele pode descobrir (BACHELARD, 1996, p. 303).

A desconstrução de um saber comum em algo reconhecido tecnicamente é, em suma, nas palavras de Bachelard, o resultado de um novo conhecimento pautado em técnicas e métodos.

O processo de busca para aliar os conhecimentos teóricos às análises das falas do grupo pesquisado foi um desafio à parte. Para tanto, tomo por empréstimo a ideia de Leite (1996), que comparou o seu trabalho de pesquisa a um processo de tecelagem. Da mesma forma, durante o desenvolvimento de meu trabalho investigativo, nos intervalos entre uma leitura e outra, uma escrita e outra, buscava em meus bordados, nos entrecruzamentos dos pontos, não a certeza, mas a superação de muitas dúvidas. Foi entre um ponto de cruz e outro - atividade que realizo em meus momentos de lazer - que compreendi que para cada ponto é preciso se cercar de todos os lados para, só depois, partir para o próximo ponto.

2.3 COLETANDO OS DADOS SOBRE “MENINO MALUQUINHO, O FILME” NO GRUPO FOCAL PESQUISADO

Neste item descrevo as combinações realizadas entre os sujeitos da pesquisa e a pesquisadora para uma melhor organização do tempo, no momento da exibição do filme, discussão das cenas selecionadas pelas crianças e as dinâmicas empregadas para a coleta de dados.

2.3.1 Primeiro Encontro: as primeiras aproximações entre pesquisadora e os sujeitos da pesquisa¹¹

Tomado os cuidados necessários no que diz respeito às documentações e autorizações, marcamos o primeiro encontro. Ao chegarem à escola, as crianças do 3º

¹¹ Esse encontro aconteceu no dia 19 de agosto de 2010.

ano do Ensino Fundamental que frequentavam a Oficina de Artes no período da manhã já estavam sabendo que nas próximas semanas as atividades seriam conduzidas por outra pessoa, que iriam assistir a um filme e que os resultados desses encontros fariam parte de um estudo que, segundo alguns deles/as, iria se tornar um livro.

Apresentei-me, descrevi os objetivos e pedi para que cada um/a, ao se apresentar, falasse das suas expectativas sobre os nossos encontros. Para minha surpresa, ninguém havia assistido ao “Menino Maluquinho, o filme”, e por isso estavam ansiosos/as.

Expliquei-lhes a importância desta pesquisa para a minha vida acadêmica e, da mesma forma, a importância das ideias de cada um/a acerca do entendimento do que iria ser visto e discutidos durante os seis encontros da pesquisa. Expliquei também que as opiniões e as falas de todos/as sobre os assuntos tratados seriam registradas e analisadas no trabalho que estaria desenvolvendo enquanto dissertação de mestrado, mas longe da pretensão de se tornar um livro. Todavia, resultaria num documento a que muitas pessoas teriam acesso e saberiam que as opiniões das crianças são tão importantes quanto as dos adultos e, além disso, que essas opiniões fazem muita diferença para outros estudos referentes à criança e à infância.

Fiz, ainda, um breve comentário antes de iniciar a exibição, explicando que o filme que iríamos assistir foi baseado no sucesso de um livro que foi escrito por Ziraldo, com o mesmo título. Perguntei se alguém já havia ouvido falar nesse autor ou em seu livro, mas ninguém o conhecia. Expliquei que a história, narrada no livro e retratada no filme, acontece num tempo em que eles nem haviam nascido ainda, na década de 1960, e que a maioria dos atores e atrizes são crianças.

Compreendendo as crianças como cidadãs, sujeitos da história, pessoas que produzem cultura, a ideia central que permeou o estudo foi a de que elas deveriam ser reconhecidas como (co) autoras neste processo (KRAMER, 2002).

As crianças em geral não apresentam dificuldades em expor suas ideias, pelo contrário, demonstram com facilidade o que pensam, porém é preciso ter alguns cuidados para que não sofram nenhum tipo de constrangimento. Por isso, por uma questão ética, por se tratar de crianças que ainda não respondem por seus atos, antes de identificá-las por números ou outra forma qualquer optei por preservar as suas

identidades, sugerindo o uso de codinomes onde cada um/a poderia escolher o seu. Ressaltei, entretanto, a importância de ficarem bem à vontade para encontrarem outro nome ou um apelido que representasse suas falas na pesquisa, pois tudo o que falariam faria parte da escrita do meu texto e seria levado ao conhecimento de outras pessoas.

Optei por essa estratégia metodológica por entender que, sendo uma escolha deles/as, o reconhecimento dos apelidos ou codinomes garantiria o reconhecimento de suas identidades (LEITE, 2008). Todos/as concordaram e, no mesmo instante, um aluno decidiu qual codinome utilizar, – *Ali Kis Kid*. Ao sugerir retrucou: - Nossa, nem sei de onde eu peguei esse nome! E foi logo escrevendo no crachá. Os/as demais estavam em dúvida e perguntaram se poderiam pedir ajuda para a mãe e trazer no próximo encontro. Sendo uma proposta que partiu da maioria das crianças, considerei importante aceitá-la.

Em uma pesquisa envolvendo crianças, devemos ter cuidados especiais para que elas não sejam tratadas como objetos e sim como sujeitos investigados num determinado campo teórico. Nesse conjunto de cuidados redobrados, Saramago (2001) lembra-nos outro ponto importante, quanto ao repasse das informações, “[...] no sentido de transmitir e explicar às crianças o tema sobre o qual se sugere que trabalhem sem, no entanto, fornecer orientações que direcționem ou enviesem a natureza dos resultados” (SARAMAGO, 2001 p. 22).

Outro cuidado importante é em relação à análise dos dados. As autoras Silva; Barbosa e Kramer (2005) ressaltam a importância de se observá-los não como dados factuais, mas como algo construído e complementam que, por detrás de um dado existe sempre um sujeito envolvido que traz consigo uma história.

Nesse primeiro encontro houve uma longa e descontraída conversa. Ao mesmo tempo em que nos conhecíamos, firmávamos alguns combinados, como por exemplo o horário de início, o tempo de duração e a quantidade de encontros. Definimos o início das atividades para as 8 horas, conforme a rotina da escola, considerando os possíveis atrasos do transporte escolar. Combinamos também que os nossos encontros teriam duração de uma hora e meia e aconteceriam no decorrer de

seis semanas. Combinamos também que no encontro seguinte assistiríamos ao filme tão esperado.

2.3.2 Segundo encontro: exibição do filme e seleção das cenas¹²

Cheguei bem antes das crianças para arrumar o local. Espalhei algumas almofadas, de todos os tipos e tamanhos, duas delas com o formato de coração. Levei também um *puff* grande. Busquei na sala de educação física colchonetes e coloquei-os ao chão. A professora Silemar e a estagiária Stella, ao chegarem, escureceram a sala com papel *craft*, para dar um clima semelhante a uma sala de cinema e prepararam o *data-show*, cedido pela escola, para a sessão iniciar. É fundamental que se crie um ambiente de trabalho que seja distinto ao que costumeiramente representa o espaço corriqueiro. É importante que as crianças sintam-se à vontade para que seus “comportamentos possam ser o mais espontâneo e o menos direcionado possível” (SARAMAGO, 2001, p. 21).

As crianças ao adentrarem no recinto logo perceberam o cenário que continuava repleto de materiais diversificados e com trabalhos pendurados, porém este espaço tão familiar para este grupo por algumas horas tornou-se um lugar diferente, bem parecido com uma sala de cinema. Era visível o brilho no olhar.

Neste encontro percebi que algumas crianças haviam esquecido de conversar com suas mães quanto aos nomes ou codinomes que poderiam adotar durante nossos encontros. Decidiram, então, por interferência dos/as colegas que, ao invés de colocar os nomes próprios, assumiriam suas autorias utilizando os apelidos comumente conhecidos em seus convívios. Dessa forma, o grupo de meninas ficou assim composto: Nessa, Nanda, Duda e Laurinha e entre os meninos: Ali Kis Kids, Biel e Gui. Confeccionei um crachá com antecedência e entreguei a cada um/a para que eu e eles/as escrevêssemos os nomes, como forma de facilitar a identificação em nosso convívio.

¹²Esse encontro aconteceu no dia 26 de agosto de 2010

A exibição de “Menino Maluquinho, o filme” teve duração de 82 minutos, com direito a uma pequena pausa para nos organizarmos na entrega das pipocas que eu havia levado, afinal, cinema sem pipoca não tem “graça”. As crianças vibraram!

A exibição da película ultrapassou o recreio e o barulho lá fora excitou as crianças, que, acostumadas a brincar no intervalo, agitaram-se por alguns momentos até combinarmos que, ao terminar a sessão, mesmo que ultrapassasse o horário do recreio, elas teriam o tempo de intervalo garantido.

A exibição iniciou às 8h15, considerando os atrasos previstos, e terminou por volta das 9h27. Conforme os procedimentos metodológicos que havia traçado, ao terminar fizemos uma roda para que cada um pudesse formalizar a sua opinião sobre o filme.

Perguntei o que mais gostaram no filme e alguns responderam que tinham gostado de tudo. Resposta rápida e objetiva, porém não me dizia nada e, portanto, refiz a pergunta de outro jeito. – “Se fosse para ver somente algumas cenas do filme, quais vocês escolheriam, quais cenas chamaram mais a atenção?” Timidamente foram falando:

Dessa e Biel:— A conquista de peidos;

Ali Kis Kids: — A menina loirinha bonita [referindo-se à menina Shirlei, considerada a *patricinha*¹³ da turma].

Um silêncio se fez e não falaram mais. Percebi que o cansaço já estava tomando conta do grupo. Ousei fazer algumas indagações para contribuir acreditando que as crianças são, em geral, boas interlocutoras de conversa, exigindo, segundo Saramago (2001), que o entrevistador saiba encaminhar os temas interessantes ao universo infantil.

Rosânia: — No filme aparecem mais meninos ou mais meninas?

Todos: — Mais meninos.

¹³O termo *patricinha* é uma gíria que remete a uma pessoa do sexo feminino com uma preocupação excessiva em se vestir de acordo com a moda. Normalmente uma fase que inicia na adolescência. Para o sexo masculino são chamados de *mauricinhos*.

Rosânia: – Vocês lembram de alguma cena em que os meninos apareceram sozinhos? O que eles faziam?

Dessa: – Quando eles estavam vendo a revista de mulher pelada;

Rosânia: – Vocês querem ver essa cena outra vez?

Todos:– Queremos.

Rosânia: – Que outra cena podemos trazer para assistirmos?

Biel:– A do roubo da manga, aquela que a Nina faz um acordo com o Bocão, que ela quer roubar manga também.

Alis Kis Kids: – A do futebol foi muito massa!

Anotei todas as cenas solicitadas, acrescentei outras, a meu critério, que julguei importantes para o debate e separei-as em três blocos temáticos, a fim de fomentar os debates, permitindo aflorar as questões de gênero e sexualidade no mundo infantil e da brincadeira, que em geral são omitidas ou quando surgem são tratadas em segredo ou proibidas.

Cada bloco representou um encontro com duração de no máximo uma hora e meia, que teve início na semana seguinte.

2.3.3 Terceiro Encontro: sobre as relações de gênero¹⁴

Para este terceiro encontro foi selecionado um bloco de cenas, do filme, que remeteram, explicitamente, às falas e atitudes dos atores e atrizes mirins relacionadas às relações de gênero, ou seja, aos papéis considerados especificamente masculinos e femininos.

Ao iniciarmos os trabalhos pedi que cada criança tomasse seu lugar e tivesse a liberdade de escolher ao lado de quem preferisse sentar, de modo que ficassem bem à vontade e acomodadas.

Enquanto Stela, a nossa colaboradora, preparava a primeira cena, nos acomodávamos ao redor do aparelho. Dessa vez não mais utilizamos o *data-show*, pela dificuldade de montagem, e sim um *notebook*. As cenas escolhidas eram muito curtas, cada uma com aproximadamente três minutos. De início, percebi um pequeno descontentamento das crianças em assistirem aos fragmentos do filme, pois a cada início de uma nova cena escolhida o lamento era geral: –“Queremos ver o filme inteiro,

¹⁴Esse encontro aconteceu no dia 2 de setembro de 2010.

vamos ver outra vez"! Era preciso estar sempre lembrando que o filme inteiro já havia sido visto e que neste e nos próximos encontros iríamos assistir somente às cenas que tínhamos selecionado.

A primeira cena, intitulada "a guerra de travesseiros" e "a conquista de peidos" mostra os meninos no quarto, num primeiro momento, jogando travesseiros um no outro. Em seguida, sem nenhum pudor, brincam de quem solta o peido mais alto e, no dizer deles, o mais "fedorento". Ao revermos esta cena algumas crianças riram muito enquanto que outras, principalmente as meninas, demonstraram timidez.

A segunda cena, "o encontro da turma da cidade com a turma do campo", mostra Bocão, Maluquinho e Nina chegando à fazenda do "vô" Passarinho, num avião monomotor, pilotado pelo próprio avô, piloto aposentado. As crianças do campo preparam uma tocaia aos visitantes e declaram uma guerra entre os dois grupos. A turma do campo, em número maior de crianças, sai correndo pelos arredores do vilarejo, atrás dos três "intrusos".

Num determinado momento, os dois grupos param com um único objetivo, proteger *Nina*, a única menina presente entre eles. A trégua foi o tempo suficiente para tirá-la do confronto, alegando que meninas não poderiam guerrear, e depois disso retornaram ao embate. A confusão e o estranhamento só terminam com a intermediação do avô Passarinho, trazendo Maluquinho e seu primo, da fazenda, pelos braços, repreendendo-os.

A terceira cena mostra uma "missão perigosa, o roubo de mangas". Nela, Maluquinho e o seu primo, morador do campo, estão em cima de um pé de manga. Bocão, para chegar até lá, deve arriscar-se em pular o muro do vizinho, mas antes encontra sua irmã, Nina, que insiste em fazer o mesmo. Bocão argumenta que é uma missão perigosa e, por isso, menina não pode participar.

A última cena chamou muito a atenção do grupo, principalmente dos meninos, "o jogo de futebol". Uma cena com muita alegria e descontração, em que, o Menino Maluquinho dá um verdadeiro *show* como goleiro, deixando a torcida, majoritariamente feminina, enlouquecida.

Ao revermos as cenas para este encontro, lancei vários questionamentos preparados antecipadamente, supondo que seriam pertinentes para a problematização,

porém a partir das respostas surgiam outras indagações, fazendo crescer cada vez mais o entusiasmo e a empolgação. Tanto que, em determinados momentos, a conversa tomava outros rumos, sendo preciso, então, chamar a atenção para o nosso foco, de forma que “a coerência das entrevistas nunca seja perdida”, como orienta Saramago (2001, p.14).

Além do diálogo sobre as cenas escolhidas para esse encontro, preparei também a dinâmica da “batata quente”. O título é uma alusão a uma brincadeira muito comum no meio escolar. Consiste numa caixa com frases indicando comportamentos cotidianos considerados próprios dos meninos e das meninas que deveria passar de mão em mão como se fosse uma batata quente, ao som de uma música. Ao interrompê-la, quem ficasse com a caixa deveria retirar uma frase, ler em voz alta e colocá-la ao lado do menino ou da menina, desenhados em um cartaz colado em uma das paredes do ambiente. Antes de iniciarmos, combinei com Stela, a nossa colaboradora, que ficou responsável pelo sinal musical, que cuidasse para que todos tivessem a mesma chance de participação.

O interessante desta dinâmica, embora o tempo tenha sido curto por ter acontecido no final do encontro, foi que, ao encerrarmos, havíamos problematizado muitas das questões que surgiram em cada frase, configurando-se em um processo muito importante do ponto de vista educacional que considera o “ponto de vista” das crianças sobre o mundo que habitam. As crianças “sabem exprimir-se a respeito de suas experiências [...]”. Como toda e qualquer coletividade social, constroem e compartilham uma cultura que lhes é específica” (MONTANDON, 2005, p.495).

2.3.4 Quarto Encontro: sobre a sexualidade¹⁵

O segundo bloco de cenas selecionado para este encontro totalizou três sequências que envolveram o tema sexualidade, sendo que somente duas delas foram escolhidas pelas crianças. O meu olhar, enquanto investigadora, permitiu-me acrescentar mais uma cena que julguei pertinente a este bloco temático. Não perguntei a elas se queriam ou não rever a cena por mim selecionada, por entender que estavam

¹⁵Esse encontro aconteceu no dia 9 de setembro de 2010.

maravilhadas com o enredo do filme e, por isso, quaisquer recortes do filme que fossem apresentados elas veriam quantas vezes fosse necessário e sempre com o mesmo entusiasmo.

A primeira cena, “os meninos e a revista de mulheres nuas”, escolhida pelas crianças, mostra Bocão e Maluquinho no seu quarto folheando uma revista com imagens de mulheres nuas. A segunda cena, “a disputa por Shirlei”, mostra as crianças brincando em frente as suas casas, de um lado as meninas e de outro os meninos. Os meninos travam um diálogo disputando quem tem mais charme para conquistar a garota Shirlei que é a novata do bairro. A última cena, “os versos apaixonados”, escolhida por mim, acontece na sala de aula. Maluquinho, galanteador escreve versos anônimos para todas as meninas, sendo que, cada uma delas pensa que seus versos eram exclusivos para elas.

Como no encontro anterior, novamente enriquecemos nossa conversa com uma dinâmica, intitulada “o toque”. Ela foi realizada em dois momentos distintos: na primeira rodada, cada criança de posse de uma boneca, que eu havia levado, deveria escolher uma parte do corpo para beijá-la. Na segunda rodada cada criança deveria beijar o/a colega ao seu lado direito, no mesmo local em que beijou a boneca.

O tempo passou muito rápido, tanto que ao anunciar o término do nosso encontro senti “o gostinho do quero mais” em algumas falas – “Nossa! Hoje foi rápida a nossa aula”. Chamou-me a atenção o fato de classificarem nosso encontro como “aula”, talvez por estarmos presentes no recinto da escola ou talvez por eu me identificar, desde o início dos trabalhos, como professora.

Ao nos despedirmos, pedi que no próximo encontro cada criança trouxesse um brinquedo de sua preferência. Preocupada pelo distanciamento de sete dias que nos separaria, pedi que entre eles/as reforçassem o recado durante a semana. Adoraram a ideia!

2.3.5 Quinto Encontro: sobre os brinquedos, as brincadeiras e as infâncias¹⁶

Para este encontro, assistimos a uma única cena, “memória dos avós”, em que os avós do Menino Maluquinho conversam sobre suas infâncias. Suas memórias são evocadas por uma bola velha e um pião que são retirados de um baú.

O brinquedo e o brincar foram, então, a motivação que considerei significativa, a fim de que as crianças pudessem perceber as questões de gênero e sexualidade oportunizadas pela cena. Neste sentido, é importante registrar que, “movidos pela indústria cultural, os brinquedos são os que mais seduzem o universo infantil” (VAROTTO e SILVA, 2004, p. 171).

As memórias dos avós do Menino Maluquinho trazem ao presente brinquedos que por ora são esquecidos ou submergidos pelos modernos e sofisticados da atualidade. É importante “considerar o brinquedo não somente a partir de sua dimensão funcional, mas também a partir daquilo que podemos denominar sua *dimensão simbólica*” (BROUGÈRE, 2004. p.41). Este autor acredita que o brinquedo, embora construído a partir da lógica do adulto, permite à criança criar e recriar possibilidades no ato de brincar, transcendendo a materialidade sugerida.

Os brinquedos podem até ratificar ou firmar a condição de menino ou de menina em nossa sociedade, porém, movidas pela fantasia própria do brincar, as crianças muitas vezes transgridem as normas existentes, construindo suas próprias regras. O brinquedo sugere por meio da brincadeira a apropriação dos códigos culturais enquanto que a criança vai se percebendo e identificando o seu papel na socialização. Surge aí uma cultura infantil, constituída por elementos exclusivos desse mundo que é caracterizado pela natureza lúdica e cujo suporte social está em seu próprio grupo com os seus pares.

A criança vai se apropriando desses elementos culturais pela interação dos diversos aspectos do folclore infantil. Kishimoto (1994) acredita que ao brincar a criança movimenta-se em busca de parceria e na exploração de objetos; comunica com seus pares; se expressa por meio das múltiplas linguagens; descobre regras e toma decisões.

¹⁶ Esse encontro aconteceu no dia 16 de setembro de 2010.

A bola, que já foi eminentemente masculina, hoje ganha espaço entre as meninas não só em jogos de vôlei ou outro esporte com toques leves, mas o futebol com atitudes e posturas agressivas, muito utilizadas por meninos e homens. A bola, o pião, enfim, o brinquedo, apesar de ratificar comportamentos estereotipados, pode ser apropriado pelas crianças, meninos ou meninas, de outro jeito, de modo que pode até mudar o objetivo do brincar, mas sem tirar o prazer que o brinquedo proporciona.

Após assistirmos e conversarmos sobre a cena, pedi que mostrassem os brinquedos trazidos de casa, conforme havíamos combinado no encontro anterior. Qual não foi a minha surpresa: os meninos trouxeram carrinho, aviãozinho e moto e as meninas cada uma com uma boneca, de tamanhos variados. Restou-nos um tempo muito pequeno para realizarmos a dinâmica que consistia apenas em brincar. A Indústria Cultural produz os brinquedos com os objetivos previamente estigmatizados, porém é no ato de brincar que os estigmas são confirmados ou desmistificados, pois, de acordo com Brougère (2004), o valor simbólico do brinquedo é a função nele atribuída no ato de brincar.

Enquanto brincavam, observava suas posturas e anotava suas falas, tentando não interferir, mas sendo eu uma adulta que já fora criança e que também já brincou e ainda brinca, não com a mesma intensidade, porém com o mesmo prazer, foi impossível não dialogar e em determinados momentos entrar em suas brincadeiras.

Minha função enquanto investigadora era procurar olhar com os olhos do investigado, porém as autoras Silva, Barbosa e Kramer (2005, p.52) insistem que “o meu olhar sobre o outro não coincide nunca com o olhar que ele tem de si mesmo”. Assim, o fato de eu ser adulta e querer me envolver na brincadeira das crianças, que se entregam por inteiro, nunca vai ter o mesmo significado que elas dão a esta atividade tão presente e importante na vida delas.

Combinei com eles que na próxima semana eu voltaria, agora não mais para vermos cenas do “Menino Maluquinho, o filme”, mas um filme real, ou seja, iríamos nos assistir para que eles avaliassem as suas próprias falas e sobre as cenas analisadas, para que eu pudesse dar continuidade ao meu trabalho de pesquisa.

2.3.6 Sexto Encontro: a devolução das falas para os sujeitos de pesquisa¹⁷

Em nosso primeiro encontro, firmamos alguns acordos para que os trabalhos pudessem acontecer de forma fluente e transparente. As crianças cumpriram com todos os propósitos, não faltaram aos compromissos assumidos, colaboraram e socializaram suas opiniões. De minha parte, cumpro com o sigilo da autoria, com o uso da imagem daqueles/as que as autorizaram e, por fim, o que para Kramer (2002) seria a difícil e necessária devolução dos dados, às crianças, à escola e a outras instâncias da vida pública e social ou a quem possa interessar. Segundo esta autora, a devolução pode se restringir a dar aos sujeitos investigados cópias dos relatórios, artigos ou apresentar, socializar resultados e se expor às críticas.

O compromisso com a devolução dos dados deve ser tratado pelo/a investigador/a como uma prioridade antes de iniciar os trabalhos de análises, embora as análises não sejam descoladas do processo. Com o grupo com o qual estive envolvida, em se tratando de uma pesquisa feita com crianças para obtenção de dados, a partir do meio social em que estão inseridas, considereei pertinente, para a devolutiva do material coletado, a revisão das imagens produzidas durante os trabalhos desenvolvidos.

O uso da câmera e gravadores, durante os trabalhos, garante aos sujeitos investigados a certeza do compromisso ético em relação às suas falas e ao investigador uma análise mais apurada, visto que possibilita a visualização dos ditos e dos não-ditos. Ver-se em ação é, então, entendido como possibilidade de ressignificação dos papéis de pesquisadora-pesquisado/a, sublinhando o caráter de coautoria nas pesquisas que se utilizam deste instrumental.

As imagens gravadas representaram a reprodução fiel das falas dos envolvidos, por isso expliquei novamente que tudo o que foi dito, inclusive as atitudes, seriam registradas e analisadas em meus textos. Ao iniciarmos o processo de visualização de si próprios, demonstraram muita vergonha e um silêncio tomou conta por alguns minutos até se familiarizarem com suas falas, imagens e trejeitos que, por sinal, foram motivos para caçoarem uns dos outros.

¹⁷Esse encontro aconteceu no dia 23 de setembro de 2010.

Mostrar as imagens às crianças foi um momento de muita riqueza deste trabalho, pois oportunizou uma ressignificação do processo de investigação, uma vez que elas puderam comentar e apontar aquilo que acharam mais importante, reconsiderar, opinar, sugerir, explicar, denunciar, rir, julgar, enfim, “ponderar os prós e os contras entre o/a pesquisador/a e os/as pesquisados/as” (ANDRÉ, 2005 p.62). Após assistirmos todas as imagens com as respectivas falas, algumas não foram autorizadas pelos sujeitos de pesquisa, pois, segundo eles, seus depoimentos poderiam colocá-los em situação constrangedora. Essas atitudes, de autocensura, ratificam as normas socialmente estabelecidas que proíbem e reprimem atitudes de todas as categorias sociais, inclusive as crianças.

Tive que prometer às crianças que se sentiram prejudicadas de que seriam cortados determinados trechos de suas falas. Ao sentirem-se seguros, finalizamos com uma rodada de avaliação. Queria ouvir delas qual o sentido dos nossos encontros para a vida de cada um/a. As respostas foram as mais favoráveis. *Nessa* reafirmou que não havia visto o filme e que adorou, e ainda afirmou: “Quando eu ver novamente vou me lembrar dos nossos encontros e das coisas que conversamos”.

Nosso último encontro foi marcado pela emoção, pois já nos sentíamos muito próximos e sabíamos que não nos encontraríamos mais, pelo menos com frequência, e, segundo depoimentos das crianças, iriam sentir saudades.

Ao iniciar uma fala de despedida, todos correram para a porta, cochicharam e disseram: – “Nós gostamos tanto que não vamos te deixar sair daqui”. Pedi encarecidamente que permitissem a minha saída, visto que tinha os meus compromissos enquanto mãe, dona de casa e professora. A professora Silemar, então, conduziu a turma, alegando que eles iriam continuar as atividades na Oficina de Artes. Acalmaram-se somente depois que entreguei a cada uma delas chocolates e um DVD com o filme que nos uniu durante nossos encontros, com uma capa personalizada, com muitas fotos dos nossos encontros: - “Vou ver todos os dias só para lembrar da gente”, disse *Ali Kis Kids*. Fiz os agradecimentos ao grupo, à professora Silemar, à bolsista Stela e à equipe diretiva da escola, que também receberam chocolates.

Ao copiar o DVD fiquei apreensiva, com a incerteza de que o que estava fazendo estivesse condizente com uma prática lícita, por respeito aos artistas que vivem

neste universo tão concorrido. Sendo esta questão envolvida por muitas polêmicas, procurei a certeza baseado no que infere a lei antipirataria, sancionada pelo presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 2003. Em seu artigo 184 diz que:

1º Se a violação consistir em reprodução total ou parcial, com intuito de lucro direto ou indireto, por qualquer meio ou processo, de obra intelectual, interpretação, execução ou fonograma, sem autorização expressa do autor, do artista intérprete ou executante, do produtor, conforme o caso, ou de quem os represente (Lei n.10.695 de 01/07/2003).

Na certeza de que o que estava fazendo não visava lucro por se tratar de um presente como recordação dos momentos que passamos juntos e por consistir num número muito reduzido, apenas sete cópias, tive a certeza de uma prática legal.

Trabalhar com esse grupo possibilitou-me reconhecer a categoria infância como uma fase da vida dotada de características próprias com fundamental importância para a constituição da identidade humana das crianças, do ponto de vista subjetivo, social como cultural.

O processo de construção deste trabalho de pesquisa propiciou-me ainda desenvolver um considerável esforço no intuito de ampliar a compreensão sobre os diferentes sentimentos, o dizer, sentir, saber e fazer, que são específicos das crianças. Elas “têm uma visão informada do papel e das qualidades dos que são encarregados de sua educação assim como do funcionamento das instituições educativas; elas exercem uma introspecção notável sobre seu próprio modo de aprender e de interagir com os outros” (MONTANDON, 2005, p.495), rompendo com paradigmas institucionalizados de que o adulto fala e a criança escuta. Permitiu um repensar sobre a minha prática pessoal e profissional, na medida em que foi um grande aprendizado enquanto pesquisadora e também enquanto professora mergulhada numa perspectiva adultocêntrica.

Uma mudança de olhar requer aprofundamento teórico, que será abordado durante todo este trabalho no seu entrelaçamento com a empiria. Inicio esta discussão no capítulo que segue, conceituando a infância a partir da modernidade, buscando compreender a infância e a criança na contemporaneidade.

3 INFÂNCIAS: AS CRIANÇAS NO MUNDO ADULTOCÊNTRICO

“Sempre desejei e continuo desejando um mundo melhor. Acho que, no mundo ideal, a criança seria o centro de preocupação da sociedade. Um mundo de crianças felizes seria o mundo do futuro sonhado”¹⁸.
Ziraldo

Neste capítulo busco apresentar um olhar histórico sobre a constituição do conceito de infâncias e crianças na contemporaneidade, articulado com as falas dos sujeitos da pesquisa. O entendimento que temos sobre os sujeitos que vivenciam essa categoria geracional se deve muito às concepções que historicamente foram sendo constituídas e que influenciam nosso jeito de olhar e entender as crianças, predominando, ainda, uma visão adultocêntrica.

Na tentativa de romper com esta concepção procuro refletir sobre a convivência entre a criança e o adulto do ponto de vista relacional, mas ao mesmo tempo paradoxal. Outro ponto problematizado ainda neste capítulo foi a escola na vida da criança, fator importante para o prolongamento da infância, ou seja, a institucionalização da criança.

3.1 AS CRIANÇAS E AS INFÂNCIAS NA CONTEMPORANEIDADE

A infância nos últimos tempos tem-se configurado num importante objeto de investigação no meio acadêmico. Muitos autores/as, de diferentes áreas do conhecimento (sociologia, filosofia, educação e história), realizaram suas pesquisas com o intuito de conceituar e compreender a infância num processo histórico e social.

Revisitar vários olhares sobre a infância nos possibilita perceber o quanto a forma de concebê-la foi se modificando com o passar dos tempos. Ao voltar aos diferentes contextos históricos, percebe-se que o sentimento de infância, do qual partilhamos no mundo contemporâneo, nem sempre existiu do modo como o

¹⁸Trecho de uma entrevista de Ziraldo a Shirley Paradizo em 19/04/2006. Nesta entrevista, ele fala sobre sua carreira e os 25 anos de Menino Maluquinho, o personagem mais querido da literatura infantil brasileira.

compreendemos, uma vez que ele é decorrente da modernidade, período em que emergiu um novo modo de produção, o modo de produção capitalista, e com ele a redefinição de várias instituições.

Se, antes, a criança era considerada o adulto em miniatura, participando sem reservas da vida social e produtiva assim que se mostrasse vencedora dos altos índices de mortalidade infantil, a partir da segunda metade do século XVIII principalmente, ela vai ser objeto de políticas públicas que visavam preservá-la e prepará-la para as atividades adultas (CABRAL et al, 2006, p. 03).

A compreensão do olhar que temos em relação às crianças nos dias de hoje é resultado de muitos estudos e pesquisas. Dessa forma, pode-se afirmar que as discussões em torno da infância, no mundo acadêmico, começam a ser gestadas a partir dos estudos clássicos do historiador francês Philippe Ariès, que inaugura no campo da história a preocupação com a construção do conceito de infância e por meio da arte e da iconografia, investigou a história social da infância no continente europeu.

Segundo este historiador, a passagem dos séculos XII ao XVII foi marcada por grandes transformações históricas no contexto europeu. Ainda que sob um sentimentalismo eclesiástico nas figuras de anjos sob forma de crianças, apresentam-se elementos que revelam a “descoberta da infância”, trazendo em seu bojo a “consciência” da particularidade infantil, diferenciando-a do universo adulto.

É importante ressaltar que muitos pesquisadores contestam na obra de Philippe Ariès o fato de que a infância teria sido uma invenção da Modernidade. Kuhlmann Jr. e Fernandes (2004, p.17) citam Becchi & Julia (1996), Cambi & Olivieri (1988), Delgado e Muller (2005) contrariam as teses de Ariès quando este nega a especificidade da infância na Idade Média.

Jean Louis Flandrin em seu livro “O sexo no ocidente” (1988, p.171) critica a forma como este historiador abordou suas fontes de pesquisa, “demasiadamente preocupado em mostrar a descoberta e a segregação da infância”. Segundo ele, Philippe Ariès “parece deformar certos testemunhos e explica outros de forma insuficiente”. Outro ponto importante se dá por conta de que seus estudos se deram numa visão ocidental e, portanto, uma leitura simplificada de sua obra pode nos levar a concluir que, numa visão linear, é na Europa onde surge esse sentimento pela infância,

desconsiderando a inexistência de culturas vividas fora desse continente. Há de se ressaltar, porém que a infância já vinha sendo discutida há muito tempo, na área da educação, psicologia, e do direito, porém abrangendo outras preocupações.

O modelo de infância construído na modernidade procura explicá-la como uma experiência única e homogênea na vida das crianças, porém, de acordo com Sarmiento (2005), o que se percebe são as várias infâncias que variam de acordo com as diferentes condições sociais, de gênero e etnia, bem como os locais de nascimento e o subgrupo etário no qual está inserida. Neste sentido, não há uma infância, mas infâncias.

A modernidade trouxe também a ideia de uma infância única e, embora alguns autores tenham defendido o fim de uma infância, Kramer (2003) acredita que o que existe é a existência das várias infâncias em situações desiguais, as mais ricas e as mais pobres, as superprotegidas e as abandonadas. Muitas das crianças que vivem em diferentes contextos históricos, como resultado de um produto social, fazem parte de um mundo em que por meio da tecnologia explodem informações.

Essa autora traz à tona uma importante discussão referindo-se ao momento em que se identificam as diferentes infâncias. Segundo ela, a exploração do trabalho infantil acende a ideia do fim do reino encantado da infância. Argumenta ainda que não há necessidade de se ir muito longe para compreender, no contexto histórico, que a miséria acompanha a história humana ladeada pela desigualdade e a injustiça social, levando-se em conta as proporções econômicas, sociais e culturais da atualidade.

Para Javeau (2005, p.379), uma vez que o conceito de infância for reduzido ao termo *criança*, entra-se no campo psicológico. Se for levar em consideração a demografia e questões de ordens econômicas, o termo muda para *crianças* numa perspectiva da sociologia, da antropologia ou da socioantropologia. A infância, percebida por este autor, “designa um conceito polissêmico que reenvia a uma multiplicidade de dimensões ou campos”, sendo assim, o indivíduo *torna-se* criança a partir do convívio social.

Na epígrafe deste capítulo, trago a fala de Ziraldo, autor do livro que inspirou o filme. Essa fala exprime o pensamento de alguém que, ao escrever uma história para um público majoritariamente infantil, há cinco décadas, coloca a criança num lugar de

centralidade social. Esta concepção coincide com o sentimento moderno de infância, o estatuto anterior de infância – o adulto em miniatura – ou seja, a infância é vista como um objeto de cuidados especiais por parte da sociedade. No entanto, Ziraldo admite que isso só seria possível no mundo ideal e remete essa condição da criança para o futuro sonhado.

O personagem central do filme, pelo seu jeito de ser, é considerado um menino “maluquinho”, mas é simplesmente alguém que conquista todos com sua simpatia e seu jeito moleque. Suas transgressões são ressaltadas e bem vistas, porém, poderiam e podem ser avaliadas como indisciplina e, por isso, passíveis de punição, mas podemos dizer que Ziraldo mostra que é possível acreditar na criança, que cria estratégias consideradas pelos adultos como “indisciplina e desordem”.

Na trama cinematográfica, a infância minoritária é representada na fala do avô Passarinho, quando ele relata à sua companheira que “a convivência com os meninos estica a sua vida”, dando-nos a ideia de reviver uma infância guardada no seu interior, uma fase que não tem tempo para acabar e que pode ser revivida em qualquer momento da vida, quebrando a cronologia dos fatos.

A filosofia, conforme Kohan (2007, p. 94), nos ajuda a pensar a infância fazendo diferença entre “história e devir, *chrónos* e *aión*, macro e micropolítica”, ao estabelecer uma distinção entre a infância majoritária – representada pela cronologia dos fatos históricos e das etapas do desenvolvimento sequenciadas linearmente, bebês, crianças, adolescentes, jovens, adultos e velhos – e a infância minoritária – marcada por outra temporalidade, a infância trazida “como experiência, como acontecimento, como ruptura da história, como revolução, como resistência e como criação”. O Menino Maluquinho vive uma infância que rompe com a hegemonia modelada e carimbada, pois ao transgredir as normas sociais ele reinventa o mundo dos adultos a sua moda, conforme defende (SARMENTO, 2002).

A infância contemporânea vem ultrapassando os limites da psicologia ou da pedagogia, deixando de ser compreendida como um período etário com seres biológicos pertencentes ao universo feminino, como afirma Sarmiento (2002), e passa a ser considerada uma categoria social autônoma. Nesta perspectiva emerge

uma concepção de criança que reconhece o que é específico da infância – seu poder de imaginação, fantasia, criação – e entende as crianças como cidadãos, pessoas que produzem cultura e são nelas produzidas, que possuem um olhar crítico que vira pelo avesso a ordem das coisas, subvertendo essa ordem. Esse modo de ver as crianças pode ensinar não só a entendê-las, mas também a ver o mundo a partir do ponto de vista da infância, pode nos ajudar a aprender com elas (KRAMER, 2002, p.91).

O autor do filme teve a preocupação de mostrar que as crianças têm sentimentos e que também sofrem com as adversidades da vida, porém com uma grande capacidade criativa de driblar essas situações. Na trama, as alegrias e descontrações do Menino Maluquinho são interrompidas abruptamente ao passar por um doloroso processo de separação dos seus pais e em outro momento em que presencia a morte de seu avô, “Passarinho”, com quem tinha uma relação afetiva bastante intensa. Nesses difíceis momentos, o protagonista principal busca refúgio em suas poesias.

Esses fatos dolorosos, inerentes à condição humana, vivenciados pelo Menino Maluquinho na trama dessa história, demonstra que o sentimento de infância surge ao longo da história, conforme Gélis (1991), de forma não linear e muito menos estanque. Ele varia no tempo e no espaço. Kuhlmann Jr e Fernandes (2004) ressaltam que esse sentimento está intrinsecamente ligado às mudanças políticas e sociais e aos movimentos de cada cidade, variando os seus significados.

Na Idade Média, a criança era considerada um adulto em miniatura, tanto em suas responsabilidades quanto nas rodas por onde passava. Tinha as mesmas informações que os adultos, nos jantares seus pais não poupavam palavras, as mais impudentes eram ditas no meio das crianças, assim como as canções levianas faziam parte do meio onde se inseriam crianças e adultos (VEYNE, 1991).

A filósofa Gagnebin (1997, p.85) remete-nos ao pensamento de Santo Agostinho para confirmar a ideia de que as crianças, nesse período histórico, eram entendidas como seres que não agiam pela razão e sim pela luz divina e, por isso, “deveriam ser corrigidas em suas tendências selvagens”.

Seres impotentes e incompletos, que até o fim do século XIII eram reconhecidos como pessoas de tamanho reduzido ou um adulto em miniatura e não pelas características que lhes eram próprias e singulares (ARIÈS, 1981).

No sentido etimológico a palavra *infans* representa aquele que não responde por seus atos, portanto, não tem voz ativa, “o que não se pode valer de sua palavra para dar testemunho” (KOHAN, 2007, p. 100), os que são excluídos da ordem social, os que se diferem dos modelos normais, os estrangeiros sociais.

A partir do século XVIII, o índice de mortalidade infantil passou a preocupar as autoridades de modo que muitos estudos se voltavam para “a conservação das crianças” (DONZELOT, 1986, p.22). Esta realidade começa a ser uma preocupação, principalmente, dos profissionais da área médica e educacional, que preconizavam a moral e a saúde das crianças. Os olhares se voltam ao cuidado e à proteção deste segmento.

Para Sarmiento (2002, p.4), a infância que não era reconhecida ganha visibilidade a partir da modernidade sob a conjugação de vários fatores com o propósito de proteger a criança, ou seja, “a escola, o recentramento do núcleo familiar no cuidado dos filhos, a produção de disciplinas e saberes periciais e a promoção da administração simbólica da infância”.

A radicalização desses fatores, no final do século XX, considerado o século da criança, foi denominada por esse autor de Segunda Modernidade. O surgimento desses novos instrumentos reguladores com a Convenção dos Direitos das Crianças são agenciadas por organismos internacionais como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização Mundial da Saúde (OMS)¹⁹ e a Organização Internacional do Trabalho (OIT)²⁰.

A segunda modernidade, ainda de acordo com as ideias deste autor, tem suas ideias pautadas na crença da razão, no sentido do progresso, na hegemonia dos valores ocidentais e na ideia do trabalho como base social. “As crianças participam na

¹⁹A UNICEF é uma agência que tem como objetivo promover a defesa dos direitos das crianças, suprir suas necessidades básicas e contribuir para o seu desenvolvimento, e está presente em 191 países e territórios de todo o mundo. A OMS é uma agência especializada em saúde, com sua sede localizada em Genebra na Suíça. Fundada no ano de 1948, é subordinada à Organização das Nações Unidas. <http://www.osignificado.com.br/unicef>. Acessado em 04/01/2012.

²⁰A OIT foi criada pela Conferência da Paz, assinada em Versalhes, em junho do ano de 1919, logo após a primeira guerra mundial, e teve como vocação promover a justiça social e, em particular, fazer respeitar os direitos humanos no mundo do trabalho. http://www.faculdade.pioxii-es.com.br/img/artigos/artigo_rubia.pdf. Acessado em 04/01/2012

economia pelo lado da produção especialmente com o incremento no trabalho infantil” (SARMENTO, 2002, p.6).

As leis de amparo foram redigidas no final do século XX, porém, no Brasil é a partir de 1990 que as crianças e adolescentes tornam-se cidadãos, com direitos e deveres. A criação desse conjunto de regras sociais com o intuito de proteger as infâncias limita e constrange numa variação entre o permitido e o proibido, pois ao mesmo tempo em que esses instrumentos possibilitaram a visualização das várias infâncias, evidenciam as desigualdades sociais.

Para falar das diferentes infâncias, faço eco à voz de Castro (2008, p. 4) ao afirmar que “não existe uma única concepção de infância com um desenvolvimento linear, progressivo”. Essas concepções, afirma a autora, se apresentam de várias maneiras e estão diretamente relacionadas às classes sociais, bem como de acordo com o tempo e o espaço em que foram geradas. Portanto, para se compreender o conceito de infância faz-se necessário lembrar que essas definições podem tomar diferentes formas de acordo com os referenciais que tomamos para conceber a criança.

Uma produção cinematográfica que auxilia nesta reflexão é “A invenção da Infância”²¹. Um documentário que destaca algumas disparidades vividas por crianças brasileiras por diferentes grupos sociais, em diversas regiões do país. A discussão central deste documentário é o ser criança do ponto de vista de várias crianças pertencentes a diferentes grupos socioeconômicos, moradoras de centros urbanos e de regiões agrárias com e sem direito a educação de qualidade, exploradas como força de trabalho e/ou hiperestimuladas por meio de rotinas estafantes que as afastam de viver a infância como uma fase especial da vida.

A partir de um novo sentimento de infância procurou-se construir uma cultura de segregação, crianças e adultos são vistos como se pertencessem a mundos distintos. O mundo adulto é concebido como sendo obscuro, enquanto o mundo infantil é compreendido como algo puro e ingênuo. O mundo adulto torna-se algo proibido para a criança, no entanto, esta proibição não impede que experimente situações que são

²¹ O curta “A Invenção da Infância” é um documentário que teve como diretora Liliana Sulzbach. Foi produzido no Rio Grande do Sul no ano 2000. No mesmo ano participou de vários Festivais de Curtas de São Paulo e ganhou diversos prêmios. O filme faz uma reflexão sobre o que é ser criança e o que é ter infância no mundo contemporâneo.

consideradas exclusivas dos adultos. Ao reverem uma das cenas do longa-metragem, “Menino Maluquinho, o filme”, os participantes da pesquisa deparam-se com este tipo de situação, no momento em que o protagonista e seu amigo Bocão divertem-se com uma revista de “mulheres nuas”:

Rosânia: – O que vocês acharam desta cena?

Biel: [encabulado] engraçada.

Rosânia: – Engraçada, por quê? O que aconteceu nesta cena?

Nessa: – O Maluquinho pegou a revista e ficou olhando mulher pelada.

Rosânia: – Era só o Maluquinho que estava vendo?

Nessa: – Não, o Bocão também

Rosânia: – E o que é que tem eles verem?

Nessa: – É que eles são muito pequenos pra ver.

Biel: – Ah! claro que não, eles são bem mais velhos que tu [apontando para *Nessa*]

Rosânia: – Eles são mais velhos que ela, mas eles são pequenos ou não são?

Biel: – São adolescentes.

Rosânia: – E adolescentes podem ver revistas de mulher pelada?

Biel: [envergonhado] – Não sei.

Rosânia: – Tu já viu alguma?

Biel: – Não

Rosânia: – Teria algum problema de vocês verem revista de mulher pelada?

Biel: – Tem.

Rosânia: – E qual é o problema?

Biel: [envergonhado] – Não sei.

Duda: – É porque a gente é muito pequeno e não pode ver essas coisas.

Rosânia: – Essas coisas? Que coisas?

Duda e Nessa: – Mulher pelada!

Rosânia: – E se vocês não podem ver essa revista, então quem é que pode ver?

Duda: – Só os adultos.

Rosânia: – E por que só os adultos podem e as crianças não podem?

Laurinha: – Eles são maiores.

Biel é um menino que em determinados momentos dos nossos encontros demonstrou atitudes “machistas” em relação às meninas, querendo mostrar-se superior em tudo o que falava, porém, em quase todas as respostas, apresentou atitudes de vergonha, desviando o olhar e apenas respondendo:– “não sei”. Atrás desta resposta é possível perceber o que é proibido ou permitido ao universo infantil, o que pode ou o que não pode ser falado em determinados momentos. Sobre esta questão, Veiga (2004, p. 40) afirma que

agir ou comportar-se como criança ou como adulto foi parte de um processo que envolveu a individualização da regulação social do tempo e o desenvolvimento do sentimento da passagem do tempo como referência ao curso da própria vida e das transformações sociais.

Essa postura, apontada pela autora, é comum nas pessoas que internalizaram os padrões de comportamentos que as gerações a partir do século XVI, com a Modernidade, vêm impondo com as regras de civilidade. Os padrões de civilidade, conforme relata Boto (2002), eram pré-requisitos para fazer parte da boa sociedade e estes foram incorporados pelos programas educativos.

Na cena em questão, a sexualidade dos meninos é instigada pelas imagens de corpos femininos nus a partir de uma revista produzida para o público masculino adulto. Neste caso, a revista proibida torna-se um objeto de curiosidade e prazer, oportunizando uma forma de exercitar a sexualidade infantil, desconstruindo o mito da criança pura, ingênua, angelical e assexuada.

Em se tratando do universo infantil, poder presenciar uma cena em que mostra mulheres adultas evidenciando toda sua sexualidade por meio da exposição do corpo é algo que mexe com a libido das crianças e, portanto, causa vergonha e estranhamento, evidenciando, desta forma, que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural, uma vez que há distribuição desigual de controle e poder entre adultos e crianças (CHARLOT, 2000).

Desde a Idade Média, de acordo com as fontes iconográficas analisadas por Ariès (1981), a imagem da criança é apresentada a partir de uma ideia de inocência pueril. Disseminada pela Igreja Católica, crianças e jovens eram representadas por anjos, o menino Jesus e sua mãe. “Como anjos não possuem sexo, e talvez nem vontades, essas imagens expressavam certa “docilização da infância”, talvez um tempo de ignorar pulsações, diferenças e controlar a relação com o próprio corpo” (COSTA, 2009, p.61).

No século XVIII, essa concepção romântica teve fortes influências rousseauianas, resultado de uma dualidade de posições, caracterizado tanto pelo protestantismo pessimista quanto pela valorização do bem, da inocência, naturalizando a criança e acentuando assim o seu caráter romântico (CASTRO, 2008). Essa ideia de

inocência infantil, de acordo com Boto (2002), é um misto de vergonha e pudor sentido pelos adultos em relação à criança.

A infância, de acordo com o pensamento do filósofo Kohan (1999, p.71), traz consigo a ideia de exclusão carregada por uma negatividade que surge com a modernidade e chega até os nossos dias. Com uma preocupação obsessiva em protegê-la, negam-lhe a presença no mundo adulto, “inventa-se a infância como um estado prolongado da vida humana que deve ser separado da maturidade adulta”.

Estudiosos da filosofia contribuem com muitas perguntas em que historiadores ou sociólogos buscam respostas acerca da criança, da infância e a relação com os adultos. Porém, é na forma como se concebe a infância que vai distinguir-lhe enquanto “grupo minoritário” com características próprias e que produzem cultura, portanto uma categoria construída socialmente (SARMENTO e PINTO, 1997 p. 23). Este olhar sobre a infância permite percebê-la além de uma etapa cronológica, uma fase, um caminho obrigatório para a vida adulta.

Pensar sobre a infância ou sobre as diferentes infâncias e, conseqüentemente, sobre a criança implica considerar o mundo adulto, por essa razão é imprescindível refletir a respeito do lugar do adulto na vida da criança.

3.2 AS CRIANÇAS E AS RELAÇÕES INTRA E INTERGERACIONAIS

A construção social da história da criança e da infância foi se processando ao longo dos tempos, sob a ótica do adulto que a enxergava de cima para baixo, visualizando-a em um futuro promissor, sem considerá-la no presente. Segundo os estudos de Ariès (1981), a criança, ao sair do anonimato e da indiferença, converte-se na criatura mais preciosa, a mais rica em promessa e em futuro, na perspectiva do adulto. A criança nesta concepção é vista como um ser que não produz cultura.

Contrapondo-se a esta ideia, Corsaro (2002, p.114) afirma que a criança produz a cultura de pares, não somente pela imitação do mundo adulto, mas pela apropriação da informação do mundo adulto de forma criativa. “Tal apropriação é criativa, na medida em que tanto expande a cultura de pares (transforma a informação

do mundo adulto de acordo com as preocupações do mundo dos pares) como simultaneamente contribui para a reprodução da cultura adulta”.

O trânsito entre os grupos etários, entre criança e adulto, favorece a interação das crianças que vão tecendo saberes, construindo e reconstruindo cultura, ao mesmo tempo em que vão dando sentido ao que fazem. O entendimento que temos das coisas que compõem o mundo que nos rodeia se entrecruzam ao longo de nossa infância, adolescência e juventude (LUCKESI e PASSOS, 2004), ao mesmo tempo em que nos relacionamos com todos os indivíduos que nos cercam.

Ainda que os estudos recentes sobre a criança a coloquem em evidência, ainda assim não sabemos com toda a certeza o que ela pensa sobre o mundo que a rodeia e sobre o mundo que deseja.

[...], se a história da criança não é passível de ser narrada na primeira pessoa, se a criança não é nunca biógrafa de si própria, na medida em que não toma posse da sua história e não aparece como sujeito dela, sendo o adulto que organiza e dimensiona a narrativa, talvez a forma mais direta de perceber a criança, individualmente ou em grupo, seja precisamente tentar captá-la com base nas significações atribuídas aos diversos discursos que tentam definir historicamente o que é *ser criança* (KUHLMANN JR e FERNANDES 2004, p. 16).

E se invertêssemos essa história? E se fosse escrita sob o olhar das crianças, suas angústias, seus medos e anseios, o que escreveriam sobre nós, adultos? Os conceitos de “criança” e “adulto”, segundo o filósofo Kohan (1999), apresentam um contraste histórico que foi se construindo mutuamente numa convivência necessária e importante para a constituição de ambos. Conforme os seus escritos,

[...] não existe noção de “velho” sem uma noção de “jovem”, “criança” é inconcebível isolada de “adulto”. Se todo mundo nascesse e ficasse como “criança”, o termo não mais faria sentido; o mesmo ocorreria se todos nascêssemos e permanecêssemos “adultos” (KOHAN, 1999, p. 131).

Para os estudiosos da filosofia, é impossível estudarmos a infância se não fizermos uma investigação da vida adulta, pois a infância de toda criança é marcada pelo momento histórico em que ela vive (BENJAMIM, 1995) e, portanto, a história da criança, o que ela pensa ou sente, depende do contexto onde está inserida, ou seja, é

preciso considerar o mundo adulto também. A criança produz cultura na interação entre os pares e com os adultos, numa comunicação intra e intergeracional:

Podemos compreender a *Infância* como a concepção ou a representação que os adultos fazem sobre o período inicial da vida, ou como o próprio período vivido pela *criança*, o sujeito real que vive essa fase da vida. A *história da infância* seria então a história da relação da sociedade, da cultura, dos adultos, com essa classe de idade, e a *história da criança* seria a história da relação das crianças entre si e com os adultos, com a cultura e a sociedade (KUHLMANN JR e FERNANDES JR, 2004, p.15).

Neste confronto de gerações, a criança, desde o seio familiar, precisa do adulto para internalizar as regras necessárias para o convívio social. O mundo adultilizado incapacita as crianças nas tomadas de decisões. Nós, adultos, temos dificuldades para ouvi-las em uma relação de igualdade. No entanto, as crianças encontram formas de sinalizar que estão presentes e que têm opiniões, pois é o estado de pertença como ator social concreto que vai garantir-lhe sua continuidade e renascimento para o mundo. Kramer (2003) chama a atenção para esta relação tão complexa entre adulto e criança:

[...] incorremos no erro do etnocentrismo, avaliando grupos a partir de referências e valores do colonizador. Incorremos também no erro do “adultocentrismo”, olhando de cima as crianças, e não na altura dos seus olhos, ou seja, evitando olhá-la nos olhos e deixamos de ver o mundo que se apresenta à sua altura (KRAMER, 2003, p.105.).

Um grupo de pesquisadores²² traçou um paralelo entre o livro do Menino Maluquinho e o filme com a finalidade de discutir as concepções de infância e imaginação que permearam tais produções. Para eles, tanto no filme como no livro a criança é representada de forma sacralizada, referindo-se às atitudes de complacência dos adultos (professora, empregada, avós e pais do Menino Maluquinho) em relação às pequenas transgressões e irreverências infantis e comentam que “essa perspectiva de

²² Gladir da Silva Cabral. Dr. em Letras (UFSC); professor do PPGE – UNESC e do Curso de Letras – UNESC; coordenador do grupo de pesquisa Identitare – UNESC. E-mail: gla@unesc.net.
Celdon Fritzen. Dr. em Teoria Literária (Unicamp); professor do PPGE – UNESC e do Curso de Letras – UNESC. - Maria Isabel Leite. Dra. em Educação (Unicamp); professora do PPGE – UNESC e do Curso de Artes Visuais – UNESC; coordenadora do GEDEST – UNESC. Renata Grassiotto. Simon Fraiser University (SFU), Vancouver, Canadá. Este estudo, intitulado “Concepções de infância e imaginação: O Menino Maluquinho, o livro e o filme”, já foi apresentado no II Seminário, Educação e Linguagens Artístico Culturais – SEILAC/GEDEST/UNESC. 2006.

extrema complacência dos adultos é incomum e inverossímil: efetivamente, as crianças – seja na escola, na família ou em outros espaços sociais – não são percebidas e tratadas dessa maneira”. Com relação à sacralização da criança, complementam:

Tal sacralização se aproxima do que se cristalizou no senso comum burguês e a torna um resquício de uma visão romântica de infância e de imaginação: o diálogo, no filme, em que a avó diz de seu esposo que ele “é uma eterna criança” ilustra isso muito bem. Há, enfim, um exagerado otimismo em relação ao homem, pois bastaria a este retomar a dimensão da infância, em sua inocência original e capacidade de imaginar, para tudo resolver (CABRAL et al, 2006, p. 9).

A sacralização apontada é uma referência à imagem do Menino Jesus difundida pela Igreja Católica e durante muito tempo utilizada para representar a inocência num modelo de criança, a “Criança-Cristo-Rei”. Conforme aponta Gélis (1991, p.325), essa concepção é resultado de “uma corrente de devoção à infância de Cristo” ao longo do século XVII.

A história nos mostra em outros momentos, por exemplo, que as crianças já foram o centro das atenções familiares e, portanto, as aprendizagens ocorriam no interior das famílias pobres e ricas. A cultura dessas duas infâncias tinham como parâmetro os laços com o mundo dos adultos, possibilitado, principalmente, pela liberdade em espaços compartilhados; a criança presenciava experiências que resultavam dessas relações: aprendia convivendo. Tais relações eram muito importantes, pois todos compartilhavam em tudo, ou seja, um dependia do outro: “Nesse imaginário da vida e do corpo, a criança era considerada um rebento do tronco comunitário, uma parte do grande corpo coletivo que, pelo engaste das gerações, transcendia o tempo. Assim, pertencia à linhagem tanto quanto aos pais” (GÉLIS, 1991, p. 313).Era uma criança pública..

Muitas vezes, o adulto que tanto cuida e protege a criança em nossa sociedade também é o responsável por acontecimentos catastróficos com implicações sociais irreversíveis para ela. Ele, o adulto, vê a criança, mas não a enxerga enquanto um ser que se manifesta numa sociedade de segregação e opressão. Os adultos que criaram as leis de proteção às crianças não se dão conta de que a existência de direitos atribuídos às crianças não garante a sua autonomia numa sociedade adultocêntrica.

É preciso que se vençam alguns paradoxos que, conforme Sarmento e Pinto (1997), dicotomizam a existência do ser criança em detrimento do existir como algo naturalmente inevitável. Na agenda política da infância, atribui-se a ela o futuro, enquanto que o presente é de opressão. Os adultos desejam e gostam das crianças, mas não disponibilizam tempo suficiente a elas, portanto, “se a sociedade das crianças comporta projetos, ela é também balizada por ritos, frutos, muitas vezes, de transações espontâneas com o mundo dos adultos” (JAVEAU, 2005, p.386).

O paradoxo trazido a partir da Modernidade é o de que quanto mais se normatiza a infância mais se convive com a violência e maus tratos para com crianças. Existe uma realidade cruel da infância mundial que, segundo Sarmento e Pinto (1997), torna-a prioridade nas agendas políticas, e ainda que os estatutos garantam às crianças o futuro, o presente é inevitável. Já na Segunda Modernidade, conforme Sarmento (2002), embora as crianças apresentem o desejo de viver a infância, muitas vezes são obrigadas a incorporar o mundo adulto quando os seus direitos são violados, no que tange o desrespeito às leis que o adulto as faz e não as cumpre.

A preocupação para com as crianças não pode ficar restrita a papéis, leis, estatutos, resoluções, é preciso que se efetive, por isso é importante que as políticas para a infância garantam a este segmento o direito de expressão, ou seja, o direito de serem ouvidas e terem seus pensamentos respeitados, afinal, a história da humanidade é fruto da história das infâncias dos homens (e das mulheres). Gagnebin (1997, p.94) complementa afirmando que “a *máxima incontestável* da retidão natural leva à defesa de uma educação que não só protege as crianças, mas as defende contra a dureza e a arbitrariedade da sociedade adulta”. É preciso que se olhe a criança como um ser no presente que tem sentimentos, que tem opinião, que se irrita, enfim, que subverte a ordem. Quem hoje é criança um dia vai deixar de ser para vivenciar o universo adulto, portanto, esse processo precisa ser respeitado.

A criança, ao nascer, obrigatoriamente se insere no “mundo dos adultos”, um mundo multifacetado, atravessado pelas diversas gerações. As famílias recebem uma aliada na educação de seus/suas filhos/as. Entram em cena, entre outras, as instituições educativas, e uma delas é a escola. A infância passa a ser institucionalizada, surge outra concepção de criança, representada pela categoria

aluno/a. A escola aparece, na Idade Média, com uma importante função, a de socializar e uniformizar as crianças, na medida em que tenta impor um padrão universal de saberes e comportamento, fazendo com que a criança deixe de ser criança para se tornar aluno.

3.3 A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA INFÂNCIA E A EMERGÊNCIA DA CATEGORIA ALUNO/A

O prolongamento da infância deu-se a partir da entrada da criança na escola, transformando-a em aluno/a, que, segundo Kuhlmann Jr e Fernandes (2004, p.22), “é um fator distintivo da existência do sentimento moderno da infância”, pois até a Idade Moderna a criança era educada por todos os que a cercavam. A aprendizagem se dava pela interação entre crianças e adultos, na medida em que conviviam em diferentes espaços, entre “vizinhos, amigos, amos e criados, crianças e velhos, mulheres e homens” (ARIÈS, 1981, p.11).

A partir da segunda metade do século XVII a escola pública surge com o propósito de proteger e socializar a criança delinquente, acentuando-a como um dos principais meios de moralização infantil, evitando a reprodução de comportamentos desviantes e perturbadores da ordem social. “Uma importante fonte de socialização e uniformização, ao impor um padrão universal de saberes e comportamentos, assumindo-se ao mesmo tempo como meio fundamental de prevenção e moralização das classes populares” (CASTRO, 2008. p. 8). A família e a escola passam a ter responsabilidades dentro desta nova concepção de infância.

Com a institucionalização da infância, a criança passa a assumir papéis determinadamente distintos de outros papéis sociais. Enquanto vive a infância, desempenha o “ofício de criança”. Para Sarmiento (2000, p. 125), “ao considerar-se o ofício de criança está-se simultaneamente a atribuir um papel social explícito às crianças e a considerá-las no interior de uma categoria social própria: precisamente a de quem exerce esse ofício”. As crianças, de acordo com esse autor, constituem-se enquanto sujeito social pelas atividades que lhes são atribuídas, desempenhando funções que a distinguem e fortificam o seu estado de pertença. Desde que a infância

passou a ser institucionalizada a criança passou a exercer um único e exclusivo ofício, o “ofício de aluno”, desempenhando papéis com atividades educacionais em contexto escolar.

A educação escolar, segundo Veiga (2004), é de grande importância na confirmação da infância enquanto categoria geracional diferenciada. A aprendizagem vai se dar por meio das interações entre todos que habitam o universo escolar. É na convivência escolar que se constrói o *habitus*²³ do estudante, de forma que não existem regras específicas de como ser aluno, aprende-se no dia-a-dia com a internalização de regras e condutas intrínsecas ao ofício de aluno.

Habitus é o princípio gerador e estruturador das práticas e das representações que podem ser objetivamente “reguladas” e “regulares” sem ser o produto da obediência às regras, objetivamente adaptadas a seu fim sem supor a intenção consciente dos fins e o domínio expresso das operações necessárias para atingi-los e coletivamente orquestradas, sem ser o produto da ação organizadora de um regente (BORDIEU, 1994, p.60-61).

Ir para a escola é uma obrigação que a criança não escolhe, mas tem que se sujeitar a esse ofício e muitas vezes, diz Sarmiento (2000), o interesse negativo pode ter impacto direto no seu desempenho.

Pensar sobre a escola que conhecemos no mundo contemporâneo remete ao século XIX, momento em que as disparidades sociais intensificaram-se. Com a consolidação do sistema capitalista, inúmeras mudanças ocorreram na produção, e uma delas foi a intensificação do trabalho feminino. Com o desenvolvimento tecnológico e o intenso crescimento da maquinaria amplia-se a mão-de-obra feminina nas fábricas (NOGUEIRA, 2004).

Com a crescente entrada das mulheres no mercado de trabalho, a escola, além da instrução, passa a ter mais uma função social, o papel de cuidar das crianças. As mães, então, não tinham alternativa senão dividir com a instituição escolar a educação dos filhos/as, que passaram a assumi-la cada vez mais cedo.

²³A noção de *habitus* foi utilizada pela primeira vez por Pierre Bourdieu na obra “A reprodução”, escrita em parceria com Jean Claude Passeron, publicada em 1971.

Se num primeiro momento o sentimento moderno da infância enfatiza o seu prolongamento e inclui o período dos 7 aos 14 anos – o *puer* se torna *infans* – ao longo do século XIX, as instituições educacionais passam a ser pensadas também para o período anterior, dos 0 aos 6 anos. Agora, a *infans* se torna *puer*, a idade da razão deixa de ser considerada um marco de ingresso na vida social e começa a se reconhecer que as crianças menores podem aprender e ser educadas em instituições coletivas. É um movimento que começa por retroceder à faixa dos 4 aos 6 anos para depois incluir o período dos 0 aos 3 anos (KUHLMANN JR e FERNANDES, 2004. p. 25-26).

No capitalismo, o mundo do trabalho vai atravessando cada vez mais a vida dos adultos, mas este fenômeno também vai afetar a infância. Não bastando o tempo disponível ao rendimento escolar, necessário para desempenhar com sucesso o seu ofício de aluno, o ofício das crianças na escola cruza-se com o trabalho produtivo e apresenta na esfera social dois aspectos estruturais, o civismo representado na escola e o produtivo representado na força do trabalho.

Sarmento (2000), em sua análise sobre as consequências do que ele denominava de Segunda Modernidade para a relação entre educação e trabalho, apresenta três tópicos fundamentais: o trabalho precoce e a mão-de-obra assalariada em detrimento do insucesso escolar; a ruptura com a instituição escolar e a valorização de atitudes, comportamentos e valores harmonizados com o ingresso na condição salarial; a dualidade do sistema educativo em contrapartida ao percurso “normal” escola secundária-Universidade, ao percurso da escola básica-escola profissional ou formação profissional e/ou tecnológica.

Entre os diferentes papéis assumidos pelas crianças na escola no exercício de seu ofício de aluno encontram-se as representações de gênero, que se fortalecem em diferentes espaços sociais. Atualmente pode-se inferir que é na escola que essas representações são avigoradas, pois é onde a criança passa a maior parte de seu tempo. Esta discussão será abordada no capítulo que segue.

4 RELAÇÕES DE GÊNERO E INFÂNCIA: A ESCOLA COMO ESPAÇO DE (DES)CONSTRUÇÃO DAS DIFERENÇAS

“Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode pensar diferentemente do que se pensa, e perceber diferentemente do que se vê, é indispensável para continuar a olhar ou a refletir”.

Michel Foucault

A escola é um espaço que, ao longo de sua história, foi atravessada pelo gênero e da mesma forma reproduz modelos masculino e feminino naturalizados cultural e socialmente. Neste capítulo busco problematizar a construção dessas diferenças, principalmente no espaço escolar, como elas vão surgindo e se fortalecendo ainda na infância. Os brinquedos e as brincadeiras realizadas dentro e fora da escola são outro ponto que sugere reflexões, visto que em nossa sociedade os brinquedos, principalmente os industrializados, já vêm formatados de acordo com os papéis sociais masculinos e femininos. No entanto, a escola também pode ser um espaço importante na desconstrução das desigualdades de gênero.

4.1 RELAÇÕES DE GÊNERO E SEXUALIDADE NA ESCOLA

Quando se fala em gênero na educação, logo estabelecemos uma estreita ligação entre o sexo, porém é preciso que se perceba a profunda diferença entre ambos. De modo que, ao nos referirmos ao sexo, reportamo-nos à genitália do homem ou da mulher, característica que trazemos conosco logo ao nascer. Da mesma forma, ao se tratar da sexualidade equivocadamente se reporta ao biológico em detrimento do social. Em se tratando da constituição humana é comum ocorrer certa dificuldade em diferenciar categorias como gênero e identidade de gênero, incluindo também nessa “confusão” o sexo e a sexualidade.

As atribuições estabelecidas para o feminino e para o masculino são construções sociais que vão além do biológico. A escola por sua vez pode desempenhar o seu papel de fomentar essa discussão e de enfatizar a construção social, no sentido de desconstruir as desigualdades, contribuindo para a equidade de gênero.

4.1.1 A construção social do gênero e da sexualidade

O conceito de gênero, de acordo com Carvalho (1999), é relativamente novo e traz consigo as especificidades do masculino e do feminino, num processo de construção social que caminha a passos lentos, mas que já dá subsídios para uma profunda reflexão acerca dos atributos pré-determinados aos homens e às mulheres. Moreno (1999, p. 23) justifica que,

ao longo da história mudam as ideologias, as filosofias, as religiões, os sistemas políticos e econômicos, as castas ou camadas em que se hierarquiza a sociedade, a relação social homem-mulher permanece invariável ou muda muito pouco, como se neste assunto, e somente neste, os cromossomos determinassem o lugar que cada indivíduo deve ocupar em uma sociedade.

Para Sartori e Britto (2004), o uso das tecnologias permite que se saiba o sexo dos bebês muito antes de nascerem e, ainda no ventre materno, já são rotulado/as conforme os atributos sociais previamente estabelecidos às meninas ou aos meninos. Os pais/mães já se preparam de antemão quanto à cor do quarto, os enfeites específicos para o menino ou para a menina, enfim, as expectativas quanto ao sexo do bebê vão direcionando os comportamentos de acordo com os padrões culturais da sociedade.

As relações de gêneros feminino e masculino são norteadas pelas diferenças biológicas, geralmente transformadas em desigualdades que tornam o ser mulher vulnerável à exclusão social.

Meyer (2008) conceitua o gênero ao explicar como se dá essa construção nos espaços sociais.

O conceito de gênero indica o seguinte: *nós aprendemos a ser homens e mulheres* desde o momento em que nascemos até o dia em que morremos e essa aprendizagem se processa em diversas instituições sociais, a começar pela família, passando pela escola, pela mídia, pelo grupo de amigos, pelo trabalho, etc. Mas significa mais ainda: como nós nascemos e vivemos [...]. O conceito de gênero também não se refere mais *ao estudo da mulher*, ele é um conceito que procura enfatizar a construção relacional e a organização social *das diferenças entre* os sexos, desestabilizando desta forma o determinismo biológico e econômico vigente, até então, em algumas das teorizações anteriores (MEYER, 2008, p. 25).

Com a institucionalização das “escolas de primeiras letras”, no Período Imperial, as chamadas pedagogias se espalhavam por todas as cidades, vilas e lugarejos, com o cunho eminentemente religioso, as congregações e ordens masculinas ou femininas mantinham o cuidado de oferecerem professores para as classes de meninos e professoras para as classes de meninas, embora as escolas para meninos fossem superiores às mantidas para as meninas. Nessas instituições, a retidão e a boa conduta dedicadas às professoras, de acordo com Louro (1997, p. 444), eram quesitos inquestionáveis, principalmente as que lidavam com crianças, “pessoas de moral inatacável; suas casas deveriam ser ambientes decentes e saudáveis, uma vez que as famílias lhes confiavam seus filhos e filhas”.

Felipe (1976) procura explicar a forma como se vive nos dias de hoje ao trazer em seus estudos autores como Rosseau, Michelet e Froebel, que nos séculos XVIII e XIX defendiam uma educação diferenciada em função do sexo, ratificada pelos manuais de civilidade ou boas maneiras que traziam inúmeras recomendações às meninas e aos meninos, às mulheres e aos homens.

[...] as representações de homem e de mulher deveriam deixar marcas no corpo: no jeito de caminhar, na forma de olhar [ou não olhar], na contenção do próprio corpo. Ser modesta e discreta eram atributos extremamente valorizados, talvez uma das maiores virtudes nas mulheres e meninas [...] pelo fato de serem consideradas inferiores [...] a atuação das mulheres deveria se dar sempre nos “bastidores” [...] visibilidade era uma prerrogativa masculina (FELIPE, 1976, p. 120).

As normas de boa conduta, o que é certo ou o que é errado, de acordo com os valores padronizados, atuam como organizadores inconscientes da ação de forma a naturalizar e a homogeneizar os corpos e as ações dentro de uma mesma sociedade. Esses conjuntos de atribuições construídos especificamente aos homens ou às mulheres formam o que chamamos de papéis sociais. De acordo com Moreno (1999), a criança, na medida em que cresce, constrói e se apropria dos bens culturais, na mesma medida em que vai construindo a sua personalidade e a sua identidade de acordo com os padrões pré-determinados, sobre o que é certo ou o que é errado, o que pode ou o que não pode no que diz respeito à conduta feminina ou à conduta masculina.

Quanto à construção de gênero e as constantes transformações identitárias, Louro (2004) nos aponta que:

Ao aceitarmos que a construção do gênero é histórica e se faz incessantemente, estamos entendendo que as relações entre homens e mulheres, os discursos e as representações dessas relações estão em constante mudança. Isso supõe que as identidades de gênero estão continuamente se transformando. Sendo assim, é indispensável admitir que até mesmo as teorias e as práticas feministas – com suas críticas aos discursos sobre gênero e suas propostas de desconstrução – estão construindo gênero (LOURO, 2004, p. 35).

Numa primeira instância, a família é a maior cúmplice na construção dessas representações ao educar seus filhos/as no que acreditam ser o mais adequado dentro dos padrões de comportamento considerados normais, da mesma maneira como também foram educados, e assim vão se perpetuando e cada vez mais se intensificando as diferenças entre os papéis sociais. Para Bourdieu (1994, p.79), “existem diferenças de várias ordens, principalmente de acesso aos bens culturais, entre as famílias, que são responsáveis pela variação no comportamento e nos rendimentos relativos aos estudos”. Entre as muitas instituições responsáveis pelo alastramento deste processo está a ESCOLA.

Tais condutas comportamentais são evidentes nas falas e atitudes das crianças, sujeitos desta pesquisa, após revermos a cena do Menino Maluquinho, o filme, do confronto entre a turma da cidade com a turma do campo:

Rosânia: – E no recreio aqui da escola, vocês brincam bastante ou brigam mais?

Nessa: – Eles ficam correndo pelos corredores e ficam empurrando e se encostando nas meninas e dizendo assim – Com licença [mostrando com gestos].

Ali Kis Kids: – O nosso jeito é assim ó [levantou-se para demonstrar empurrando a Laurinha, que também empurrou o Bruno que estava ao seu lado].

Rosânia: – E as meninas do que é que brincam?

Nessa: – A gente fica brincando de corda.

Rosânia: – Voltando na frase do Menino Maluquinho. Por que ele disse que as meninas não foram feitas para guerrear? Por que a guerra é feita só para os meninos e para os homens?

Nessa: – Porque os meninos são machos.

Rosânia: – Machos?

Biel: – Macho não, são fortes.

Nessa: – As meninas não são fortes.

Rosânia: – Não são fortes?

Nessa: – Não, só quando tem que pegar os meninos pelas orelhas e levar pra diretoria.

[Uma grande confusão, neste momento, os meninos queriam demonstrar suas habilidades e enfatizar as fragilidades físicas das meninas].

A fala de *Nessa*, ao se referir ao modo como os meninos e as meninas agem no recreio, confirma que “o corpo representa o que somos” (LOURO, 2001, p.15). *Ali Kis Kids* é contundente ao representar não só na fala, mas faz questão de dramatizar o próprio jeito de ser. *Nessa* ratifica a diferença física das meninas em relação aos meninos ao enfatizar que os meninos, por serem “machos” e fortes, podem ir para a guerra. O sentimento de inferioridade física só é atenuado quando *Nessa* afirma que em alguns momentos as meninas precisam agir com força para levar os meninos, “pela orelha”, para a diretoria.

Nessa, ao justificar que a guerra é feita para os meninos, relaciona o masculino ao macho no sentido de fortaleza, porém, para *Biel*, não basta ser macho, precisa ser forte, referindo-se inconscientemente à superioridade masculina.

As falas e as atitudes desse grupo de crianças levam-nos a refletir que esta separação tão rígida entre os modelos vem sendo desfeita. Há meninas jogando futebol, por exemplo, claro que ainda são vítimas de preconceitos, mas o fato é que, de algum modo, as próprias crianças começam a quebrar com esta rigidez dos papéis. *Nina*, a personagem que no filme representa a irmã de *Bocão*, tenta romper com este modelo por vários momentos. Um deles é quando insiste em querer “guerrear” com os meninos. O fato de exporem e de expressarem esse sentimento, já mostra o quanto essa relação é também avaliada pelas crianças.

Outro momento importante foi na cena em que *Nina* insiste em subir numa mangueira com *Bocão* para “roubar” mangas juntamente com *Maluquinho* e seu primo do campo. *Bocão* argumenta que é uma missão perigosa e, por isso, menina não pode participar, *Nina* o chantageia alegando que só desistiria da façanha em troca de dez mangas. O irmão tenta abater essa quantia, mas *Nina* permanece irredutível até que ambos chegam a um acordo, sete mangas e meia, e *Nina* vai embora satisfeita, porém sem se intimidar pela cara feia de seu irmão. Sai saltitando e refletindo ironicamente: – “Meia manga, será que é com caroço ou sem caroço”?

A atitude de Nina ao enfrentar o irmão Bocão mostra o quanto uma menina em tão tenra idade pode demonstrar firmeza em sua posição ao mesmo tempo em que desconstrói o mito de fragilidade feminina. A cena demonstra uma construção social defendida por Kunz (1991) ao afirmar que a relação sujeito/mundo vai se construindo num conjunto de significados que dão sentido às ações humanas, conjunto este que não se encontra nem no sujeito, nem no mundo, mas na inter-relação entre os dois.

As atitudes preconceituosas em relação às diferenças sexuais é um fato vivenciado e comprovado no olhar e nas atitudes dos meninos e meninas presentes em nossos encontros e confirmados na continuação do diálogo sobre “o roubo de mangas”:

Rosânia: – Se fosse tu a Nina, tu subirias na árvore para roubar manga?

Duda: – Não

Rosânia: E por que não?

Duda: – Por que eu sou muito pequena.

Laurinha: – E a gente pode cair e se machucar.

Rosânia: – E os meninos, eles podem cair e se machucar?

Ali Kis Kids: – Olha aqui [mostrando o braço], por que vocês acham que o meu braço é assim? Porque eu já quebrei o pulso.

As meninas, em sua suposta fragilidade, conforme relatam, não podem subir em árvore e muito menos se machucar, enquanto que os meninos desenvolvem a masculinidade, principalmente, no exercício da força. Muitos meninos fazem questão de demonstrar força e prepotência em relação às meninas.

Essa situação possibilitou uma problematização entre as crianças, sujeitos desta pesquisa, uma vez que a cena nos permite pensar sobre o que é e o que não é permitido no universo feminino e no universo masculino:

Rosânia: –Será que a menina iria subir na árvore?

Biel: – Não

Laurinha: – Os meninos sobem quase todo dia, aqui, na árvore.

Rosânia: – Aqui na escola? E as meninas não sobem?

Nessa: – Não.

Rosânia: – Vai dizer que vocês não sabem subir em árvore?

Laurinha: – Não, a gente não consegue [...] a professora não deixa.

Nessa: – Se a “pro” vê a gente na árvore, ela pega e leva a gente pra diretoria.

Rosânia: – Mas os meninos podem subir na árvore da escola?

Nessa e Laurinha: – Não.

Ali Kis Kids: – Podem, os meninos podem.

Laurinha: – Não pode, não. A Sandra [a diretora] disse que não.

Bruno: – A Sandra disse que pode subir quando os pais estiverem aqui.

De acordo com as falas das meninas retratadas neste diálogo, subir na árvore não se configura um desafio para elas, pois aceitam passivamente o “não” da diretora. Posso inferir que isso ocorre em função da educação que receberam, pois subir em árvores é algo possível para ambos, meninos e meninas. No entanto, apesar de existir uma regra na escola, ou seja, não poder subir em árvores, os meninos subvertem esta ordem. Este ato é compreendido por eles como algo inerente à natureza masculina.

A escola enquanto instituição é responsável pela educação dos indivíduos, porém os currículos escolares são organizados arbitrariamente de forma homogeneizadora, movidos pelo discurso da “igualdade”. Seus efeitos acabam reforçando a exclusão e as desigualdades. Neste sentido Foucault afirma que

por mais que o discurso seja aparentemente bem pouca coisa, as interdições que o atingem revelam logo, rapidamente, sua ligação com o desejo e com o poder [...] o discurso não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo por que, pelo qual se luta. O poder do qual nos queremos apoderar (FOUCAULT, 2008, p.10).

Louro (1997) nos aponta que a escola foi pensada pela ótica masculina, portanto, os conteúdos curriculares, os livros didáticos são fortemente marcados pela supremacia masculina. Um dos exemplos clássicos são os heróis que aparecem na história nacional e mundial. As mulheres foram esquecidas. A educação ainda é muito associada a métodos masculinos, baseados na racionalidade, eficiência e informatização.

O polêmico processo de resignificação do magistério, ainda em conformidade com os estudos dessa autora, permitiu que as mulheres pudessem ser a maioria em sua profissão e, desde então, essa carreira foi sofrendo alterações aproximando-se da maternidade, na mesma proporção em que se caracterizavam social, histórica e culturalmente os atributos femininos. Sai o caráter imponente do masculino, que até então imperava, inclusive nas questões educacionais, para entrar em cena a figura dócil e carinhosa que percebe o/a aluno/a como seu/a próprio filho/a sem, contudo, apagar o modelo masculino prescrito nos documentos oficiais e nos livros didáticos, ressaltando a bravura e o heroísmo dos homens.

A construção do feminino na docência vai além das propostas pedagógicas oficiais que é transmitir o conhecimento, concebido sob o olhar androcêntrico, pois dentro do espaço escolar existe uma relação entre pessoas que transcende o puro repasse de conteúdos e informações.

Refletir as questões de gênero é adentrar num campo fértil e complexo, mesmo que para alguns estudiosos a temática já esteja suficientemente estudada pela psicologia e pela psicanálise, pesquisas apontam para uma insuficiência da produção teórica que dê conta da diversidade cultural entre meninos e meninas e das transformações sociais que ocorre em ritmo acelerado (SAYÃO, 2004). Da mesma forma a sexualidade, que para muitos ainda é tratada com distanciamento, carece de estudos a fim de superar o mito entre a sexualidade e o sexo.

A sexualidade manifesta-se através de atitudes, comportamentos e gestos e envolve emoção, afeto e imaginário, indo além da dimensão biológica. Ela é expressa por meio do corpo, na subjetividade única de cada sujeito em sua totalidade, interna (existencial) e externa (social). Numa dimensão existencial, ela é pensada como direito individual, da ordem do íntimo, que envolve o sujeito em sua totalidade. Numa dimensão social, quando as peculiaridades adquiridas emergem da sociedade em que o sujeito está inserido.

A sociedade forma não só a personalidade e o comportamento, mas também as maneiras como os corpos aparecem. Mas se o próprio corpo é sempre visto através de uma interpretação social, então o “sexo” não pode ser independente do “gênero”; antes, sexo nesse sentido deve ser algo que possa ser subsumido pelo gênero (NICHOLSON, 2000, p.02).

A sexualidade, de acordo com o pensamento deste autor, está ligada às questões de gênero, e sendo esta, fruto de uma construção social, então o jeito de ser, pensar e de sentir de cada indivíduo depende da cultura e da sociedade em que está inserido.

Foucault (1985) destaca que a compreensão do caráter social da sexualidade é definida pelas elaborações histórica, política e contextual, explicadas pelas manifestações sociais e históricas, cujas formas e variações não podem ser identificadas sem que se examine e explique o contexto em que se formaram.

Para explicar a sexualidade infantil, trago as contribuições da psicologia, numa pesquisa desenvolvida por Carvalhaes e Fulgencio (2008, p. 02). Segundo esses autores, os estudos de Sigmund Freud (1856-1939) foram essenciais e decisivos para que hoje reconheçêssemos a existência da sexualidade infantil. As descobertas de Freud no que se refere à sexualidade infantil “provocaram grande espanto na sexualidade conservadora do final do século XIX, visto que até esta época a criança era vista como um símbolo de pureza, um ser assexuado”, na sociedade ocidental. A sexualidade na infância ficava apenas na “ordem do discurso”. Ao contrário do que se pensava o que se percebe nos dias de hoje é que a sexualidade é a mola que impulsiona a criança para seu desenvolvimento, é a vitalidade comum da criança.

Embora a comunicação, nos dias de hoje, facilite o acesso da informação, o que se percebe ainda é que as crianças apresentam uma compreensão a respeito da sexualidade, sem muito embasamento, porque quando não lhes é omitido é muito pouco explorado, explicado e discutido, faltando-lhes referências para poderem comparar e assim construir outras formas de ver e sentir o mundo.

Louro (1997, p. 23) acredita que o gênero e a sexualidade são construídos cultural e socialmente, por meio dos discursos repetidos da mídia, da Igreja, da ciência e das leis e ainda pelos múltiplos dispositivos tecnológicos. “As múltiplas formas de experimentar prazeres e desejos, de dar e de receber afeto, de amar e de ser amada/o, são ensaiadas e ensinadas nas diferentes culturas [...]”.

4.2 A REPRODUÇÃO DOS PAPÉIS SOCIAIS DO MASCULINO E FEMININO NO ESPAÇO ESCOLAR

Ao entrar na escola, os meninos e as meninas já sabem como se comportar diante de determinadas situações impostas pelo currículo escolar, pois em todos os setores da sociedade o que se vê e se espera é a obediência e o recato das meninas, assim como a virilidade dos meninos. As/os professoras/es de antemão já sabem o que querem ouvir de seus/suas alunos/as ao indagá-los/as, baseados/as nos padrões de socialização e normas de civilidade, numa relação de cumplicidade.

Moreno (1999) nos mostra que a escola reproduz o que foi construído socialmente ao se referir ao que é específico do masculino e do feminino, e afirma que:

Ao ingressar na escola, meninos e meninas já sabem muito bem qual é a sua identidade sexual e qual é o papel que, como tais, lhes corresponde, ainda que não tenham muito claro o alcance e o significado deste conceito, assim como o de tantos outros. A escola colaborará eficazmente no esclarecimento conceitual do significado de ser menina e fará o mesmo com o menino (MORENO, 1999, p.16).

Cada um/a traz consigo as marcas construídas no meio onde estão inseridos/as, porém, o que sentimos com relação à nossa identidade refere-se às diferentes identificações que vivemos num tempo histórico, o que nos coloca em determinadas posições de sujeito estabelecidas em diferentes contextos sociais.

A escola como instituição socializadora exerce um poder sobre os/as alunos/a. Neste sentido, Foucault (1993, p. 182) argumentam que devemos “analisar a escola como o lugar onde o poder disciplinar produz saber, mantém-se, é aceito e praticado por todos os membros da instituição escolar numa relação hierárquica”.

A instituição *escola* que conhecemos – e na qual muitos/as de nós trabalhamos – esteve, conforme Meyer (2008), presente ao longo dos tempos nas diferentes sociedades e culturas ocidentais modernas. Existia, também, uma preocupação em formar determinados tipos de pessoas ou identidades sociais de forma homogênea. Bons cristãos, bons trabalhadores, heterossexuais, enfim, bons cidadãos, mas estes termos não significavam exatamente as mesmas coisas quando essa educação escolar era dirigida para homens ou para mulheres, pois era desenvolvida em tempos e espaços distintos.

Esta função “*formativa*” da escola, explica a autora, parece ter sido bem mais importante do que a mera transmissão de determinados conhecimentos em sentido estrito, e é esse seu envolvimento com a produção de identidades sociais que faz com que a escola continue sendo, ainda hoje, um espaço institucional constantemente disputado pelas mais diferentes vertentes políticas e por distintos movimentos sociais (MEYER, 2008).

O currículo androcêntrico não permite atravessar a barreira do preconceito e da soberba masculina, que há muito se perpetua nos meios educacionais, dificultando

as formações docentes no trato com situações relacionadas ao preconceito e discriminação dos mais diferentes tipos. Além disso, existem os modelos padronizados apontados nos livros didáticos e na literatura, principalmente para crianças, de um mundo basicamente masculino pertencente à raça branca, cristão, heterossexual, magro, sadio, entre outros padrões hegemônicos.

Um aspecto ligado ao gênero na escola é o relacionamento dos alunos entre si, que costuma evoluir do agrupamento espontâneo das crianças em "clubes do Bolinha e da Luluzinha", passando pelas amizades "exclusivas" (em geral do mesmo sexo) até a aproximação entre meninos e meninas, determinada pela busca do conhecimento do outro. Com a puberdade, há maior entrosamento e atração entre eles, porém essa aproximação envolve conflitos, medos e, por vezes, até agressões de diferentes intensidades.

Comumente observamos o rótulo de "mané macho", empregado às meninas, que por ventura optem por uma brincadeira prescrita socialmente como sendo só de meninos. Da mesma forma, o rótulo de "florzinha" para os meninos que optam por uma brincadeira convencionalizada como sendo de menina. Esses dois exemplos citados são apenas alguns dos muitos termos pejorativos utilizados no dia-a-dia, dentro e fora das escolas, para aqueles/as que, de algum modo, não atendem aos modelos impostos socialmente. O comum no interior das escolas são as meninas juntarem-se com seus pares com atividades e/ou brincadeiras "calmas", enquanto os meninos aproveitam o momento da brincadeira para mostrar toda a sua virilidade e imponência em relação às meninas e/ou ao seu próprio par. Num espírito competitivo, diferenciam-se na forma de brincar, utilizando-se de gestos agressivos do tipo lutinhas e competições, querendo se mostrar mais fortes, mais inteligentes.

Estudiosos das questões de gênero na escola consideram que o modelo de "bom aluno" ajusta-se mais facilmente às meninas, isso porque, mesmo sem perceber, os/as professores/as associam a figura do "bom aluno" a características como ser obediente, organizado e cuidadoso com o material e não se opor ao que é proposto (características predominantemente atribuídas ao feminino). Dessa forma, é possível que haja uma discriminação inconsciente dos/as professores/as em relação ao

comportamento "mais agressivo" da maioria dos meninos. São estudos ainda iniciais, mas o fato merece atenção e reflexão.

Esses conceitos naturalizados, embutidos no currículo, confundem todos os envolvidos no universo escolar, de modo que as diferenças também presentes em outro ambiente social tornam-se imperceptíveis. Essa é uma representação de um discurso de dominação, de como se quer que se veja, que se leia e que se interpretem as relações do mundo. Em se tratando da desconstrução de paradigmas, a escola, como em muitos outros espaços sociais, ao invés de desconstruir e reconstruir novos conceitos referentes ao gênero, na maioria das vezes, reproduz o que já está posto.

A escola, enquanto instituição socializadora, assim como os meios de comunicação, incluindo principalmente as mídias, desempenha o papel de guardião e de difusora de uma espécie de síntese dos valores hegemônicos que formam o consenso indispensável à vida social. A socialização, conforme Belloni (2007, p.59), é resultado de um processo essencialmente ativo, não estático, portanto acontece cotidianamente desde o nascimento, perpassando a infância e a adolescência por meio das práticas e das experiências vividas.

A autora defende, ainda, que para nos tornarmos um ser social é importante a garantia da reprodução da sociedade, entendendo que as normativas sociais e as disposições que nos humanizam precisam ser interiorizadas, nos habilitando a indivíduos participantes dos grupos sociais. Para Montandon (2001), a socialização das crianças vai além de uma simples adaptação ou de interiorização. É, acima de tudo, um processo de apropriação, de inovação e de reprodução.

O currículo expressa um projeto social e nele se pode enxergar as microrrelações imbricadas no conjunto educacional, bem como uma visão de macro-organização social, percebendo-se aí um segmento social que vige, que domina e que o construiu, pois “[...] na vontade de dizer este discurso verdadeiro, o que está em jogo, senão o desejo e o poder?” (FOUCAULT, 2008, p. 20).

De acordo com Louro (1997), a escola, como parte de uma sociedade que ainda conserva a tradição e que discrimina, tem um papel fundamental na construção das identidades de gênero e das identidades sexuais, produzindo e reproduzindo desigualdades de gênero, raça, etnia, além de constituir um espaço generificado. A

ideia da autora pode ser complementada por Foucault (1993) quando eles afirmam que nossas definições e comportamentos sexuais são construídos no interior das relações de poder e, portanto, não são meros resultados de uma evolução natural.

Na esteira desses pensadores segue a continuação da discussão sobre a cena do “roubo de manga”. Os meninos deixam transparecer o sentimento de superioridade em relação às meninas:

Biel: – Porque era uma missão para homens e não para mulheres.
Rosânia: – E o que eles iriam fazer que menina não podia ir?
Laurinha: – Roubar manga.
Biel: – E lá tinha cachorro gorila.
Rosânia: – E menina não podia ir lá?
Biel: – Porque menino sente menos dor e menina sente mais.
Gui: – E ela iria chorar, né.
Rosânia: – E por que ela iria chorar?
Gui: – De medo.
Rosânia: – E por que a menina iria sentir medo?
Gui: – Por que ela é pequena?
Rosânia: – E o menino não é pequeno?
Gui: – É, só que ele é maior que ela.
Biel: – Ele não iria sentir muito. A menina iria sentir tudo.
Rosânia: – Menino chora?
Todos: – Chora.
Biel: – As meninas mais ainda.

Percebe-se que *Biel* relaciona o sentimento com a imagem corpórea. Menino é forte, não sente dor, e as meninas, por apresentarem uma imagem socialmente fragilizada, sentem mais dor, ou seja, na fala dele “a menina iria sentir tudo”. Fica evidente que o medo, na visão daquele grupo masculino, é um sentimento permitido somente para as meninas, embora todos concordem que chorar é comum aos meninos e meninas. *Biel* defende-se argumentando que menina chora mais que menino, ficando evidente que, mesmo naquilo que poderia ser permitido aos dois gêneros, as meninas ficam em desvantagem.

As falas e as atitudes das crianças revelam o que “essas representações do masculino e do feminino pela repetição, constância e força que tiveram parecem ter contribuído para a construção de uma ‘verdade’ sobre os gêneros” (FELIPE, 1976, p.120). A escola, por sua vez, por não problematizar, vai reproduzindo de forma velada o que a sociedade produz, deixando de superar o acúmulo de preceitos que atravessam os tempos. Assim como a escola, muitas outras instituições sociais

investem muito de seu esforço na elaboração e na implementação de mecanismos e de estratégias que objetivam uniformizar os indivíduos que a compõem (MEYER, 2003).

O currículo escolar, nesta perspectiva, aparece como um instrumento que reforça o paradigma da desigualdade entre gêneros, prescrevendo o que é e o que não é permitido para os meninos e meninas, exercendo um poder institucional.

Foucault (1993) afirmam que o poder está presente em todos os lugares, em todas as classes sociais, e atinge todas as pessoas e que, especificamente na escola, os mecanismos utilizados para a disciplina exercem uma forte influência nos corpos a ponto de se permitir a manipulação, a modelação e o treinamento, tornando-o obediente e habilidoso.

A escola hoje, antes de perpetuar a reprodução social, deveria compreender que a relação entre homens e mulheres é da mesma forma importante quanto a compreensão do lugar e a relação entre meninos e meninas, não apenas pelas diferenças entre os sexos, mas, acima de tudo, o que se construiu a partir deles, pois “as diferentes instituições e práticas sociais são constituídas pelos gêneros e são também constituintes deles. Estas práticas e instituições fabricam os sujeitos” (LOURO, 1997, p.61). Desta forma, pode-se afirmar que a escola, ao reproduzir os valores hegemônicos da sociedade, também participa da transformação desses valores, pois é um espaço onde os sujeitos, professores/as e alunos/as, são produzidos e afetados pelo mesmo processo de mudança social.

4.3 O PAPEL DA ESCOLA NA DESCONSTRUÇÃO DAS DESIGUALDADES ENTRE O MASCULINO E O FEMININO

Para compreender a infância na perspectiva de gênero, por exemplo, é imprescindível a desconstrução de conceitos naturalizados do que venha a ser menino e menina, entendendo que “o que determina a identidade e o comportamento de gênero não é o sexo biológico, mas o fato de o indivíduo ter vivido *até mesmo antes* do nascimento as experiências, os ritos e os costumes atribuídos a determinado gênero” (SARTORI e BRITTO, 2004, p. 31). Essas representações ao longo da vida de cada

pessoa interferem na forma de ser homem ou de ser mulher e, por que não dizer, na forma de ser criança. Com relação às identidades, Louro (2004, p. 27), defende que

[...] são sempre construídas, elas não são dadas ou acabadas num determinado momento. Não é possível fixar um momento seja esse o nascimento, a adolescência, ou a maturidade – que possa ser tomado como aquele em que a identidade sexual e/ou a identidade dos gêneros seja “assentada” ou estabelecida. As identidades estão sempre se construindo, elas são instáveis e, portanto, passíveis de transformação.

Nesta perspectiva as atribuições específicas para o menino e/ou para a menina, definidoras do gênero masculino e feminino, não são tão fixas assim e podem ser desconstruídas a qualquer momento. Sobre este tema, Hall (2001, p.7) infere que “as velhas identidades, que por tanto tempo estabilizaram o mundo social, estão em declínio, fazendo surgir novas identidades e fragmentando o indivíduo moderno, até aqui visto como um sujeito unificado”.

A educação, quando pensada na perspectiva de gênero, nos possibilita entender as relações entre os sexos muito além do biológico, levando-nos a pensar sobre as relações com a cultura, o simbólico e as representações que vamos reconstruindo, reproduzindo ou transformando ao mesmo tempo em que vamos dando significados.

Conforme afirmam Silva e Silva (2009), o processo educativo carece de uma formação de seus/as educadores/as que problematizem a diversidade considerando significativamente outros saberes, perpassando a normalidade curricular, pois o que se observa é que as realidades curriculares são muito diferentes, exatamente pela divergência em seus discursos pedagógicos. Estes, por sua vez, visam atingir realidades diferentes, bem próximas da formação da produção de subjetividades homogêneas. A escola realiza este movimento para inserir-se em certa posição dentro da sociedade, pré-determinada pelas práticas discursivas de um currículo que tem cada vez mais contribuído para um processo de subjetivação pautado na conformidade.

As questões relacionadas à orientação sexual, desigualdades de gênero, étnicas, geracionais, de classe, etc, pertencem a uma base epistemológica recente com referenciais absolutamente interdisciplinares, que demanda uma preparação conjunta de todos os envolvidos na comunidade escolar, que ultrapasse o campo teórico, o

simples repasse enquanto disciplina escolar, para buscar uma proposta pautada na realidade dos diferentes discursos sociais.

A escola não pode eximir-se da responsabilidade que lhe cabe de incluir na reflexão dos temas citados as desigualdades de gênero. As diferenças sociais entre homens e mulheres, muitas vezes, passam despercebidas no ambiente escolar, pois acabam sendo naturalizados nos processos pedagógicos. Acaba que a escola não problematiza os prejuízos que estas desigualdades trazem para a constituição dos sujeitos.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são um documento do Ministério da Educação - MEC com o firme propósito de subsidiar projetos pedagógicos escolares, porém o que se percebe em relação a este documento são críticas de pesquisadores das questões de gênero. Cabral (2010, p.84), em seus estudos sobre gênero e diversidade na escola, aponta um dado importante no que se refere à legislação brasileira sobre os assuntos educacionais.

A autora salienta que as leis que regem a educação brasileira têm avançado na incorporação de valores e direitos sociais. Em contrapartida, as questões de gênero aparecem sem muita ênfase, sendo abordadas nos Temas Transversais dos PCNs, segundo ela, no item sobre orientação sexual, com o objetivo de “combater as relações autoritárias, questionar a rigidez de padrões de conduta estabelecidos para homens e mulheres e apontar para a sua transformação”. Considerando o avanço que se teve com esta prerrogativa legal, é importante destacar que, mesmo num documento de tamanha importância, o gênero ainda é apresentado de forma paralela às questões sexuais, enfatiza a autora. De acordo com os PCNs:

A Orientação Sexual na escola deve ser entendida como um processo de intervenção pedagógica que tem como objetivo transmitir informações e problematizar questões relacionadas à sexualidade, incluindo posturas, crenças, tabus e valores a ela associados. Tal intervenção ocorre em âmbito coletivo, diferenciando-se de um trabalho individual, de cunho psicoterapêutico e enfocando as dimensões sociológica, psicológica e fisiológica da sexualidade. Diferencia-se também da educação realizada pela família, pois possibilita a discussão de diferentes pontos de vista associados à sexualidade, sem a imposição de determinados valores sobre outros. [...] Propõem-se três eixos fundamentais para nortear a intervenção do professor: Corpo Humano, Relações de Gênero e Prevenção às Doenças Sexualmente Transmissíveis/AIDS. (BRASIL, 1997 p. 28).

A crítica feita por pesquisadores/as das questões de gênero aos PCNs é quanto ao enfoque dado à sexualidade em detrimento das questões de gênero, além da leitura biologizante do tema que se vem fazendo reduzindo a temática a uma orientação sexual. A proposta neste sentido tenderia a reforçar a diferença entre meninos e meninas com base no enfoque biológico, localizado genitalmente, e essencializar comportamentos por meio de um discurso naturalizante das diferenças.

A abrangência deste tema passa pela formação continuada dos profissionais envolvidos como uma das ferramentas importantes como possibilidades de mudança. Problematicar as questões que dizem respeito ao gênero, retirar o que está nas entrelinhas dos PCNs e, desta forma, questionar a flexibilização e a valorização dos papéis rigidamente estabelecidos aos homens e as mulheres na sociedade.

A escola, em determinados momentos, apresenta-se como parceira de pesquisadores que mergulham em temáticas polêmicas que atingem educadores e educandos, a fim de desconstruir “pré-conceitos” que se perpetuam como verdades sociais. A falta de embasamento teórico entre os educadores, de um modo geral, não permite o avanço dessas problemáticas, contribuindo para a reprodução dos modelos de classe, raça e gênero, indicando que “tais conhecimentos que pareciam cristalizados, hoje, pelo menos, estão sendo colocados em dúvidas” (SAYÃO, 2004. p. 44).

As instituições escolares precisam abrir as portas para outros elementos da cultura. Os conteúdos escolares devem se emancipar dos currículos tradicionalmente formatados. A música, a dança, o teatro devem ser elementos que tragam vida para dentro da escola. Kishimoto (1994) cita como exemplo a ausência da cultura brasileira nos currículos escolares, uma cultura que ultrapasse o currículo escolarizado para que a criança possa ser beneficiada com um amplo repertório cultural. É preciso romper com as barreiras que padronizam e superficializam nossas existências, como sugere o pensamento de Michel Foucault, na epígrafe deste capítulo.

Existem muitas diferenças entre os comportamentos de meninos e de meninas, algumas de origens biológicas e outras como resultado de uma construção sociocultural. É papel de todo educador reconhecer essas diferenças e trabalhar para

que não sejam transformadas em desvantagens e que não gerem atitudes preconceituosas ou de discriminação em relação aos alunos e alunas.

O processo educativo, comprometido com a humanização, pode ser uma via de acesso à construção da autoestima, da autonomia e da desconstrução das imagens distorcidas, como a desigualdade de gênero, uma vez que “a função da escola, ao contrário do que faz, deve ser um instrumento eficaz para diminuir e prevenir o processo de exclusão social” (SOUZA; LEÃO, 2008, p.6).

Uma das situações vivenciadas quase que exclusivamente pelas crianças é a brincadeira, dentro e fora do espaço escolar. No entanto, o que ainda é muito comum e de certa forma excludente é a diferenciação na hora do brincar. Por isso fica a indagação: os brinquedos e as brincadeiras reforçam ou desconstruem a relação desigual entre gênero?

4.4 UMA REFLEXÃO ACERCA DE BRINQUEDOS E BRINCADEIRAS ENTRE MENINOS E MENINAS

Figura 1: Tirinha educação/Ziraldo



Fonte: <http://omeninomaluquinho.educacional.com.br/PaginaTirinha/default.asp>

O que a tirinha de Ziraldo nos mostra é comum em nossas salas de aula. Quem não conhece a brincadeira da “vaca amarela”? Quando se quer o silêncio ou a concentração dos alunos, essa brincadeira é primorosa. Na concepção de muitos professores/as, é impossível brincar e aprender ao mesmo tempo, visto que em nossa cultura o brincar faz parte da educação infantil, pois é a fase em que a criança vive intensamente a sua infância. Na medida em que avançam nos níveis escolares se

reduzem os espaços e os tempos do brincar e as crianças vão deixando de ser *crianças* para serem *alunos* (BORBA, 2007).

A brincadeira, no entendimento desta autora, é uma palavra estreitamente associada à infância (especificamente às crianças), sendo que, ao menos nas sociedades ocidentais, ainda é considerada irrelevante ou de pouco valor do ponto de vista da educação formal. Frequentemente se opõe a significação dada ao trabalho, tanto no contexto da escola quanto no cotidiano familiar. Hoje é possível identificar um discurso generalizado em torno da “importância do brincar”, presente não apenas na mídia e na publicidade produzidas para a infância, como também nos programas, propostas e práticas educativas e currículos escolares.

A brincadeira da “guerra de travesseiro” apresentada no filme pelos meninos trancados no quarto demonstra no olhar do adulto uma transgressão à ordem, ao silêncio. Fato que se percebe quando os meninos, ao perceberem que a mãe estaria chegando para fiscalizar o quarto, rapidamente transformam o ambiente num verdadeiro local de estudos. Numa atitude de conivência, embora com reprovação, a mãe (de Bocão) finge acreditar que os meninos estivessem estudando. O travesseiro naquele momento transforma-se num brinquedo com um grande valor simbólico, de forma que a ludicidade é um “factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2004, p. 11).

O brinquedo é um objeto concebido às crianças, consumidoras em potencial. Sendo a mola propulsora da brincadeira, este objeto extrapola a materialidade, trazendo para si as representações sociais. Brincar, portanto, não é uma atividade inata e, assim como todas as outras, para realizá-las tem que haver aprendizagem (BROUGÈRE, 2004).

Os brinquedos, de maneira geral, vêm imbuídos de normas que definem o que é permitido e o que não é permitido para cada sexo. Há um abismo que separa os brinquedos destinados para meninos e os destinados para meninas, mas vale ressaltar que essas dicotomias são criadas pelos adultos e que nem sempre têm o mesmo significado para as crianças no momento da brincadeira.

Benjamin (2002), nos seus escritos sobre a História Cultural do Brinquedo, lembra-nos que no século XIX os entalhadores de madeira, os fundidores de estanho e

até os confeitores criavam objetos de arte que no início eram em tamanho grande representado pelo ofício a que pertenciam. Com o crescimento da indústria doméstica e a expansão do comércio, os artesãos foram orientados a reduzir seus objetos – eram peças únicas e destacavam-se pelo estilo e beleza do seu tamanho em miniatura. Ao mesmo tempo em que eram objetos de decoração, eram motivo de alegria às crianças. Foi a partir desse interesse que a indústria do brinquedo foi crescendo e, de certa forma, tornando-se um negócio rentável.

Uma emancipação do brinquedo põe-se a caminho; quanto mais a industrialização avança, tanto mais decididamente o brinquedo se subtrai ao controle da família tornando-se cada vez mais estranho não só às crianças, mas também aos pais (BENJAMIN, 2002, p. 91-92).

Em uma das cenas do filme analisado, em meio a um diálogo entre os avós do Menino Maluquinho, “vô” Passarinho abre um baú já envelhecido pelo tempo e retira um pião e uma bola, ambos socialmente convencionados para o universo masculino. Esses objetos evocam a memória desse idoso, coadunado por sua companheira, que estranhamente tem, durante toda a trama, o seu nome omitido.

Ao problematizar a cena com os sujeitos da pesquisa, foi possível perceber como o brinquedo é concebido em relação ao gênero e o quanto vai se tornando algo estranho às crianças.

Rosânia: – A avó disse para o avô Passarinho que a convivência com os meninos esticava a vida dele. Por quê?

Laura: – Porque ele gostava de criança, ele se sentia criança.

Rosânia: – O avô Passarinho disse para a avó que os meninos que vêm por ai não vão saber o que é um pião. Por quê?

Biel: – Porque o pião é um brinquedo muito antigo.

Rosânia: – E hoje, como são os brinquedos?

Nessa: – Ah! é diferente, é de plástico.

Rosânia: – Que brinquedo vocês costumam brincar?

Duda: – Barbie.

Laurinha: – Boneca

Gui: – Eu não gosto de brincar.

Rosânia: – Não gosta, por quê?

Gui: – Eu não gosto de brincar [assim] de carrinho. Já enjoiei.

Rosânia: – Então tu não brinca?

Gui: – Brinco de bola, de vídeo-game.

Rosânia: – E isso não é brincar?

Gui: – É, mas eu não brinco de carrinho.

Rosânia: – Tu não tens carrinho?

Gui: – Tenho.

Rosânia: - O que tu fazes com os carrinhos?

Gui: – Guardo na prateleira.

Nessa: – Brinco de boneca. Eu tenho muitas bonecas guardadas.

Ali Kis Kids: – Eu brinco de avião que tem paraquedas e soldadinhos na floresta. Eu tenho um monte de brinquedos que a minha mãe não deixa eu brincar.

Rosânia: – E por que a mãe não deixa brincar?

Ali Kis Kids: – Por que é novo e eu posso quebrar.

Um ponto interessante, e que chama a atenção nesse diálogo, é a preocupação da mãe de *Ali Kis Kids* em guardar o brinquedo novo para evitar que se quebre. Não é um comportamento isolado, visto que os brinquedos, vislumbrados por um forte aparato midiático, levam a maioria dos pais e mães ao consumo desenfreado a ponto de vigiar os momentos de brincar, a fim de que o brinquedo possa ser duradouro. Na relação entre adulto e criança residem as tentativas de controle das transgressões das crianças. O adulto é quem determina o dia e a hora de brincar.

Para Sarmiento (2004, p. 9), “as culturas da infância possuem antes de qualquer coisa dimensões relacionais, constituem-se nas interações de pares e das crianças com adultos, estruturando-se nas relações formais e conteúdos representacionais distintos”. Benjamin (2002) acredita que o brinquedo é um confronto entre a criança e o adulto, muito mais do adulto do que da criança, pois, segundo ele, é o adulto quem escolhe os primeiros brinquedos, estendendo-se a uma boa parte da etapa de vida das crianças. Cabe à criança usar os artifícios que lhe restam aliados a sua imaginação e criatividade para poder desfrutar do mundo dos brinquedos e brincadeiras.

O que pode representar para uma criança ter um “monte de brinquedos”, mas não poder brincar? Se não tiver a liberdade de escolher o seu próprio brinquedo e dele usufruir conforme a sua significação, Brougère (2004, p. 64-65) argumenta que ali “encerra uma representação da criança, na medida em que se trata de um objeto escolhido por adultos e destinado a uma criança pequena”. Enquanto muitas crianças divertem-se em suas viagens imaginárias, *Gui* disse em nossa conversa que, simplesmente, enjoou de brincar de carrinhos e por isso os guarda na prateleira. A invasão eletrônica em meio às famílias está deixando as crianças em estado de inércia, isolando-se num mundo virtual ao brincarem com o videogame.

O que levaria *Gui*, um menino de nove anos, a ter enjoado de brincar de carrinho? Seria a ilusão eletrônica ou a insegurança da transição do mundo infantil para o mundo adulto? *Gui* enjoou dos carrinhos, mas ainda joga futebol. A bola ultrapassa gerações e, para *Gui*, não representa perigo na hora da afirmação pessoal, ou seja, para jogar bola não se exige limite de idade. O futebol pode ser uma atividade profissional (só para adultos), como pode ser encarado como uma brincadeira, um passatempo para adultos e crianças.

A boneca *Barbie*, citada pela menina *Duda*, é um sonho de consumo, tanto de meninas de classes com menor poder aquisitivo quanto aquelas das classes abastadas, a diferença está nos acessórios. Fernanda Theodoro Roveri desenvolveu sua pesquisa de doutorado em torno do brinquedo mais famoso do mundo, intitulada “A boneca *Barbie* e a educação das meninas – um mundo de disfarces”, pela Universidade de Campinas – UNICAMP (2008). Uma pesquisa em torno desta boneca demonstra o quanto este brinquedo influencia a vida das crianças [e dos pais]²⁴.

Segundo análises desta pesquisadora, a boneca *Barbie* apresenta um modo particular de ser mulher, pois de modo implícito suscita a ideia de que, ao usar roupas que valorizam as formas femininas, pode ficar mais bonita e descolada. Entrar no mundo da *Barbie* e ser como ela é um sonho a ser conquistado por qualquer menina que se espelha na “beleza” do mundo adulto. Em um de seus *kits* de acessórios, acompanham os serviços de drenagem linfática, bioplastia, depilação a *laser*, *lifting*, dieta natural, limpeza de pele, aparelho de ginástica passiva, bronzamento instantâneo e lipoescultura. Negras ou brancas, as bonecas *Barbie* aparecem sempre com os mesmos trajes. A mulher negra é padronizada com uma etiqueta branca: as roupas, os acessórios, a fisionomia e os costumes das duas bonecas são idênticos, o único diferencial é a cor do plástico do qual são fabricadas. Na avaliação da autora, as bonecas negras não significam a democratização dos brinquedos, muito menos a

²⁴No site brasileiro da boneca, é possível participar de diversas atividades com a *Barbie* e aprender que é essencial ter uma roupa para cada ocasião e não repetir o mesmo traje dentro de certos espaços de tempo. Disponível em <<http://www.anped.org.br/reunioes/30ra/trabalhos/GT23-3154--Int.pdf>> acesso em 18 de fev de 2011.

significação de luta por espaço social, mas uma boa razão para as meninas negras desejarem comprar as bonecas de 50 dólares (ROVERI, 2008).

Um objeto que delinea posturas e dita a moda, *Barbie* ainda ensina para as meninas como elas devem se apresentar corporalmente, vendendo não só seus produtos, mas o estilo de vida que acompanha o mercado. De acordo com essa pesquisadora, enquanto muitos pais não medem esforços para obter o objeto de consumo mais procurado pelo universo infantil feminino, os idealizadores da boneca e as empresas que as produzem destacam-se no ramo de mercado com recordes em vendas (ROVERI, 2008).

A boneca *Barbie*, que representa a juventude esplendorosa, no sentido do culto ao corpo, enfatizando a beleza, e também as bonecas com forma e trajes de bebês, ganhou espaço entre o imaginário infantil, projetando, no futuro, a maternidade.

Até o século XIX, as bonecas eram produzidas em formato de adultos em miniaturas, porém a necessidade mercadológica possibilitou o que hoje se aproxima de uma representação humana.

Se a existência de uma representação humana oferecida à criança ou criada por ela mesma através da boneca parece ser de extensão quase universal, a forma que toma essa representação varia consideravelmente segundo os sistemas de produção, as expectativas sociais e as mentalidades (BROUGÈRE, 2004 p. 29).

A boneca *Barbie*, para as meninas, significa uma representação do universo padronizado de uma mulher da mesma forma que o automóvel representa para os meninos o glamour, o sucesso. As propagandas de brinquedos ou também de automóveis que circulam na mídia mostram a figura de menino/homem, geralmente, associada ao carro, indicando “a ideia que menino gosta de carro” (FIGLIUZZI, 2008. p.3).

O brinquedo industrializado, idealizado sob o olhar adultocêntrico, apresenta uma formatação e uma finalidade única: a venda. No entanto, o prazer e o significado a ele atribuído representam um momento único vivido e representado pelo universo infantil, ao passo que esta atividade é reorganizada no próprio ato de brincar, com o sentido particular atribuído às suas ações, em interação com seus pares ou com os membros mais competentes de sua cultura, que é internalizado por meio de significados

que são intermediados por símbolos próprios do seu universo, contribuindo significativamente para o seu desenvolvimento. Benjamin (2002, p. 94) ao analisar as obras de Karl Gröeber²⁵ diz: “O brinquedo é um mudo diálogo de sinais entre a criança e o povo”.

Dos brinquedos rememorados pelo avô Passarinho aparece uma bola de couro, utilizada somente por famílias que podiam comprar, pois as crianças pobres contentavam-se com bola de meia, ou qualquer outro objeto que apresentasse um formato cilíndrico²⁶, somente para o prazer de brincar. Uma pesquisa²⁷ revela que a bola já existia no Japão há 6.500 anos e era feita de bambu. Na Grécia e Roma antigas, as crianças também já brincavam de bola. Elas eram feitas de couro e recheadas de crina de cavalo ou penas de aves. Às vezes usava-se até bexiga de boi, mas a bola de plástico como se conhece hoje só passou a ser fabricada depois de 1950, com a produção do plástico em escala industrial. Da mesma forma o pião, sendo de madeira e artesanal, existia de diferentes formatos e tamanhos.

Ao contrário, nos dias de hoje, os brinquedos são produzidos em séries, com suas cores e formatos ditando e dirigindo o brincar dos meninos e das meninas. Com relação a certos brinquedos, como a bola, a pipa, o pião, Benjamin (2002, p.96) infere que, de certa forma, foram “impostos à criança como objetos de culto”, mas a força criadora das crianças os transformaram em brinquedos. Uma bola e um pião foi o suficiente para reavivar a memória dos avós do Menino Maluquinho, trazendo-lhes a felicidade numa sensação de prolongamento da vida, reforçando a ideia de que o ato de brincar acompanha a humanidade.

Para finalizar nosso encontro no qual discutimos sobre os brinquedos antigos evocados pela memória dos avós do Menino Maluquinho, havia pedido no encontro anterior que trouxessem um brinquedo, sem explicar a finalidade. Qual não foi a minha surpresa: as meninas trouxeram bonecas e os meninos carrinhos e aviõezinhos.

²⁵ *Kinderspielzeug aus alter Zeit* [Brinquedos infantis de velhos tempos].

²⁶ Revivendo um de meus devaneios em minha infância, um boneco grande, personagem da história em quadrinhos que marcou minha infância [O Bolinha] e que ganhei com muito custo de meus pais. Em um dos natais, meu irmão [in memoriam] arrancava com violência a cabeça para brincar de bola.

²⁷ Disponível em <www.tvcultura.com.br/aloescola/infantis/brincarebom/historia-bola.htm> Acesso em 25 de jan 2011.

Nessa e Biel se esqueceram do brinquedo, mas a professora Silemar puxou uma caixa guardada na oficina e deixou que os escolhessem. Entre tantos, *Biel* escolheu um bonequinho pequeno e de fácil manuseio. *Nessa*, ao ver que poderia ser qualquer brinquedo, retirou da sua mochila um chaveirinho com uma bonequinha, feita de tecido, que representava uma propaganda comercial e, rapidamente, tratou de brincar com os demais.

Borba (2007, p. 33-34) acredita que a criança, ao brincar, dá vida à própria imaginação pela sua capacidade criadora.

A criança, pelo fato de se situar em um contexto histórico e social, ou seja, em um ambiente estruturado a partir de valores, significados, atividades e artefatos construídos e partilhados pelos sujeitos que ali vivem, incorpora a experiência social e cultural do brincar por meio das relações que estabelece com os outros – adultos e crianças. Mas essa experiência não é simplesmente reproduzida, e sim recriada a partir do que a criança traz de novo, com o seu poder de imaginar, criar, reinventar e produzir cultura.

Na dinâmica do “brincar” ficou evidente a transgressão daquele grupo de crianças com os brinquedos por elas trazidos. Embora os meninos e as meninas tenham trazido brinquedos socialmente formatados de acordo com as suas características biológicas, no momento do brincar vários foram os significados que surgiram. “O brinquedo e o brincar são também um factor fundamental na recriação do mundo e na produção das fantasias infantis” (SARMENTO, 2002, p.11).

De acordo com Costa (2009), a ideia da separação de gênero durante as brincadeiras infantis, bem como a divisão de determinados brinquedos para meninos e para meninas, foi se construindo socialmente, ao longo da história, na relação entre adultos e crianças. A autora ilustra essa informação trazendo os escritos de Ariès (1981) ao discorrer sobre as práticas infantis do príncipe Luiz XIII, por meio do diário de seu médico Heroard. De acordo com esses relatos, “a criança ao mesmo tempo em que brincava com bonecas, esse menino de quatro a cinco anos praticava o arco, jogava cartas, xadrez (aos seis anos) e participava dos jogos de adultos, como o jogo de raquete e inúmeros jogos de salão” (ARIÈS, 1981, p. 86).

É importante salientar que as crianças, conforme argumenta Brougère (2004), com suas capacidades criadoras conseguem exprimir e ultrapassar as diferenças de gênero no momento da brincadeira e em sua relação com o brinquedo.

As bonecas das crianças analisadas, que eram as mães e filhinhas, sentavam-se na moto e saíam pilotando. De vez em quando os pares se separavam conforme as afinidades, em outros momentos as brincadeiras eram coletivas. “O brincar não é uma característica infantil, mas do ser humano”. Na hora da brincadeira a criança organiza as suas ações ao mesmo tempo em que realinha o real. (LEITE, 1996, p.81). Elas constroem seus pequenos mundos, dentro do mundo dos adultos, fato que explica, inclusive, as diferenças de comportamento, pois ao manipular os brinquedos a criança manipula os códigos culturais e sociais ao mesmo tempo em que “projeta ou exprime, por meio do comportamento e dos discursos naturalizados, uma relação individual com esse código” (BROUGÈRE, 2004, p.71).

A menina com a boneca maior exercia o poder de mãe sobre a menina com a boneca menor, que era a filhinha. Da mesma forma os meninos dirigiam carros ou eram pilotos do avião e da moto. Em um determinado momento, sem conflito algum, a mãe passou a pilotar a moto e a filhinha passou a ser manipulada por um dos meninos com direito a trejeitos e imitação da voz feminina. “Qualquer que seja o brinquedo vai propor à criança uma imagem que exalta o adulto, cujos traços e atividades o transformam num personagem que merece interesse” (BROUGÈRE, 2004, p. 21). A rotina da cultura de pares, de acordo com Corsaro (2002, p.120), é alargada pelas crianças, na medida em que “inspiram-se nas suas próprias experiências e concepções do mundo adulto”.

Os brinquedos que enchem os olhos, principalmente dos pais, satisfazem um prazer pessoal, contido no ato da compra, acreditando que o prazer do brincar estivesse fadado ao conteúdo imaginário que ele representa e não ao contrário, pois, segundo Benjamin (2002, p.93), “a criança quer puxar alguma coisa e torna-se cavalo, quer brincar com areia e torna-se padeiro, quer esconder-se e torna-se bandido ou guarda”.

Figura 2 - Dinâmica: “Brincar” mostrando os brinquedos trazidos pelos meninos e pelas meninas



Acervo: Rosânia M. S. Bittencourt

Esta dinâmica permitiu perceber o quanto o brinquedo, ao mesmo tempo em que vai definindo os papéis femininos e masculinos, também rompe com esses mesmos padrões pré-estabelecidos. Durante a dinâmica percebi que as crianças, enquanto brincavam, em determinados momentos, reproduziam as posturas sociais, cada um com seus papéis, as brincadeiras costumeiramente conhecidas sai do óbvio, para dar lugar a outras criações específicas das “culturas da infância” (SARMENTO, 2004, p. 11).

Os brinquedos e as brincadeiras fazem parte de um processo que vem se construindo ao mesmo tempo em que a sociedade vai constituindo uma categoria chamada infância. Sobre essa reflexão trago Benjamin (2002), que afirma

[...] se até hoje o brinquedo tem sido demasiadamente considerado como criação para a criança, quando não como criação da criança, assim também o brincar tem sido visto em demasia a partir da perspectiva do adulto, exclusivamente sob o ponto de vista da imitação (BENJAMIN, 2002, p. 100).

A criança, nos relatos de Borba (2007), em sua especificidade apresenta formas próprias de ser e de se relacionar com o mundo. O ato de brincar tem uma função humanizadora no desenvolvimento da criança, amparada pelo diálogo entre adultos e crianças.

A escola não é constituída apenas de alunos/as e professores/as, mas na relação entre sujeitos plenos, crianças e adultos que produzem conhecimento numa situação de autoria de seu próprio processo de constituição cultural, portanto, numa

perspectiva humanizadora, deve desconstruir os modelos atribuídos ao masculino e/ou ao feminino, que ao longo da história da humanidade foram erigidas pelas premissas da opressão e marginalização para iniciar o processo de equidade de gênero. Talvez uma das possibilidades seja rever a função dos brinquedos e das brincadeiras

Assim como existe a indústria do brinquedo reproduzindo as desigualdades entre gêneros, o cinema é também outro produto da indústria cultural que pode fortalecer esta premissa ao oferecer ao público infantil os produtos sugeridos nas produções fílmicas. O cinema, conforme Merten (1984, p.45), “não é só arte contemporânea do homem, mas a arte criada pelo homem contemporâneo”. Porém, as imagens das crianças exploradas pelas empresas cinematográficas regulamentam outro conceito de infância, o da criança que trabalha que convence o consumidor com suas posturas treinadas. Uma infância baseada em paradoxos sociais, permeados pela exploração da imagem infantil no mundo do consumo.

No próximo capítulo dissertarei sobre “Menino Maluquinho, o filme” e seus desdobramentos enquanto produção cinematográfica, utilizado como recurso nos projetos pedagógicos. Problematizo também as questões de gênero e sexualidade representadas nas tramas deste filme, a partir dos olhares e posturas das crianças em relação às suas vivências sobre esta temática.

5 “MENINO MALUQUINHO, O FILME”: GÊNERO E SEXUALIDADE NA PERSPECTIVA DO PÚBLICO INFANTIL

Neste capítulo busco conceituar o cinema ao mesmo tempo em que discuto a influência deste meio de comunicação enquanto espaço de socialização, fomento da indústria cultural e formador de conceitos que reproduzem as normas socialmente estabelecidas. Trago uma reflexão sobre como são pensadas as produções específicas para o universo infantil e de que forma estas produções estão sendo introduzidas nos planejamentos escolares. Apresento a relação entre a vida de Ziraldo e a clássica obra literária “Menino Maluquinho”, que foi transformada em filme, foco deste trabalho.

5.1 O FILME E O CINEMA: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS

O cinema²⁸ é um veículo de máxima importância e de grande influência nos meios sociais. Refletir sobre ele possibilita perceber o uso diferenciado de uma linguagem própria desse gênero discursivo, que, segundo Fantin, (2009, p.206), “nos dias de hoje é condição fundamental para a compreensão da experiência cultural das crianças”.

Ir ao cinema nos dias de hoje é um privilégio de poucos, alguns pela comodidade que a tecnologia nos facilita de assistirmos ao filme em casa. Para outros, o que dificulta é o preço do bilhete na entrada. Inúmeras são as razões pelas quais se justifica o esvaziamento do cinema. Por isso, conceituar o cinema é no mínimo compreender que “uma coisa é assistir a um filme, outra coisa é ir ao cinema” (SILVA, 2009, p.27). Assistir a um filme na sala de cinema, lugar para o qual foi originalmente concebido, é imensuravelmente superior que assisti-lo na televisão ou em qualquer outro meio tecnológico.

²⁸ Não tenho como proposta descrever o histórico do cinema, o que trago é uma reflexão acerca da influência deste veículo de comunicação no comportamento das pessoas, no que tange às condutas e normas sociais. Importante lembrar que neste trabalho a palavra cinema em determinados momentos poderá representar arte, técnica ou mesmo o espaço.

O cinema, por sua magia, atinge diretamente todos os sentidos de quem o aprecia, seja pelo ambiente aconchegante – o escurinho –, seja pela sonorização, pelos casais enamorados, os funcionários e até a fila da pipoca, culminando com um espetáculo que mexe com os sentimentos, que tanto pode comover como causar repulsa.

O filme visto a partir de uma programação televisiva apresenta vários fatores que contrapõem o sentimentalismo cinematográfico. O principal corresponde às interrupções necessárias para a sobrevivência da emissora, quando o telespectador é surpreendido, muitas vezes nos melhores momentos, com um corte abrupto, para a veiculação da publicidade. Além desses fragmentos, existe ainda a imagem que, vista na televisão, torna-se infinitamente inferior a que é vista na tela do cinema, levando-se em consideração a iluminação, o diâmetro da tela e as conversas paralelas durante a exibição. Fantin (2011, p. 102) argumenta que:

Diante destas tantas diferenças entre cinema e televisão e das diversas possibilidades de participação estética que eles oferecem, a diferença entre assistir a um filme no cinema e na televisão continua sendo um terreno de conflitos, pois considerar o cinema (como arte, dispositivo e linguagem) e os filmes em espaços diferenciados daqueles para os quais foram pensados modifica a forma de apreensão estética.

Na impossibilidade de assistir ao filme na sala de cinema, é importante que se organize o ambiente para que haja uma aproximação com o real cinematográfico, como foi feito no encontro que tivemos com as crianças para assistirmos ao filme *O Menino Maluquinho*. A sala, a meia luz, a projeção num telão e intervalo com direito à pipoca. Uma preocupação com o ambiente de fruição.

Muitos autores que discutem esta temática buscam na história diferentes perspectivas para compreender o cinema, enquanto espaço que produz conhecimento, porém, meu propósito aqui não é o de contextualizá-lo em seus mais de 100 anos de história, nem tampouco entrar no mérito de muitos estudiosos e pesquisadores que discutem se o cinema é ou deixa de ser arte. Meu objetivo maior é apresentá-lo enquanto espaço social, cultural e de socialização, na mesma medida em que se torna fomento da indústria cultural.

De acordo com Catelli (2010), no final do século XIX pipocavam pelo mundo várias invenções tecnológicas. A segunda Revolução Industrial, chamada de Científico-Tecnológica, ocorrida a partir de 1870, promoveu modificações profundas no cotidiano das pessoas do mundo todo. Foi durante este período que surgiram novos equipamentos, como o telégrafo, o telefone, a iluminação elétrica, a fotografia, o cinema²⁹, a radiodifusão e a televisão, entre tantos outros produtos. No Brasil e em outros países, de acordo com esta autora, o cinema logo se transformou numa invenção de grande sucesso e em diversão popular dos grandes centros urbanos.

Em meio a tantos olhares e conceitos, busco entender o cinema como a grande novidade da arte do século XX enquanto produção cultural. Uma produção em que sua ficção é sempre engendrada pelas “verdades” da câmera.

A magia cinematográfica possibilita, entre tantos conhecimentos, perceber o uso diferenciado de uma linguagem própria desse gênero discursivo, que nos dias de hoje é condição fundamental para a compreensão da experiência cultural.

Segundo Silva (2009, p. 28), “o cinema [...] é uma das linguagens da arte que, assim como outras tantas, requer a figura do observador”. Além disso, entre ele e a imagem fílmica existe um espaço de subjetividades.

O cinema enquanto espaço de socialização cultural exerce uma forte influência na relação entre a imagem e o telespectador. As imagens fílmicas são produzidas para desencadear naquele que assiste uma série de provocações que vão confirmar ou desestabilizar as convicções padronizadas socialmente. Fantin (2011, p. 114) ressalta que “por ser um instrumento que difunde costumes e formas de vida de diversos grupos sociais, o cinema *difunde o patrimônio cultural da humanidade*”.

Para Duarte (2002, p.52), ao assistirmos a um filme buscando a sua compreensão estamos estabelecendo um diálogo com aquilo que já é conhecido, ou seja, “nosso entendimento é permanentemente mediado por normas e valores da nossa cultura e pela experiência que temos com outras formas de narrativas”.

²⁹O marco inicial da Sétima Arte é o ano de 1895. Fora neste ano que os Irmãos Lumière, reconhecidos historicamente como fundadores do cinema, inventaram o cinematógrafo, aparelho inspirado na engrenagem de uma máquina de costura, que registrava a “impressão de movimento”[...] (DALPIZZOLO, 2007, p. 1).

Almeida (2004, p.41), ao conceituar cinema, lembra que o espaço físico é um fator importante, enquanto espaço temporal e de memória, na medida em que (re)significa os diferentes olhares. O cinema, para ele, vai além do filme, pois sua existência se dá antes e após a exibição cinematográfica. Enquanto que o filme aparece como “objeto estético para o olhar do nosso corpo no mundo da cultura que permite que falemos/escrevamos sobre cinema com múltiplos olhares”.

Para Xavier (2005), a relação entre imagens e som resulta numa configuração objetiva ligada diretamente ao campo da subjetividade, portanto é possível considerar o cinema como “objeto plural” que possui dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas e que envolve produção cultural, prática social e reflexão teórica (FANTIN, 2011, p.74).

Em se tratando de filme, cinema e infância, ficam algumas questões: as obras cinematográficas voltadas para o público infanto-juvenil fazem refletir sobre os meandros da infância ou são apenas objetos de desejos que refletem as mais altas cifras aos olhos de quem as idealizou? Elas são feitas com, para ou sobre as crianças?

5.2 AS PRODUÇÕES CINEMATOGRAFICAS PARA O PÚBLICO INFANTIL

Para analisar a estreita ligação entre a Indústria Cultural com a Indústria Cinematográfica, busco em Santos (2006, p. 1), que recorreu às teorias críticas clássicas de Adorno e Horkheimer, respectivos representantes da Escola de Frankfurt, “os primeiros a utilizarem o termo Indústria Cultural”. De acordo com este autor, o cinema, o rádio, a televisão e as artes gráficas são produtos da Indústria Cultural e têm os seus controles diretamente ligados aos produtores capitalistas, em sua grande maioria, pertencentes à classe dominante.

Dentro dessa lógica capitalista, o filme é considerado na atualidade apenas um dos produtos agregados a outros, formando um pacote multimídia de consumo cultural, de modo que os custos dessa produção, incluindo principalmente a bilheteria, são totalmente orquestrados por uma ampla estratégia publicitária e de marketing.

As indústrias cinematográficas voltadas para o público infantil aposta altas cifras com a certeza do retorno, sustentada pela Indústria Cultural. Isso significa que

analisar e refletir sobre as relações entre Indústria Cultural e a infância, perpassa as esferas do capitalismo e seus aspectos políticos, econômicos, sociais e culturais.

Uma pesquisa feita pelos pesquisadores Sandra Cerri e Amarildo Luiz Trevisan³⁰ aprofunda a discussão ao se referirem à Indústria Cultural como produtora de uma cultura materializada em objetos de consumo, imprescindíveis nos ambientes familiares. No entender desses pesquisadores, a indústria cultural é uma cultura que coisifica e transforma as pessoas, bem como as relações estabelecidas socialmente, em bens consumíveis.

Para compreender o cinema enquanto Indústria Cultural busco em Fantin (2011, p.78) o entendimento de que, além do prazer, da linguagem, do texto e todas as sensações que ele provoca, “o cinema deve ser entendido, também, como um produto industrial de um sistema capitalista que visa o lucro não só com o produto direto de seus filmes, mas também com todos os subprodutos decorrentes”.

Na busca de compreender o cinema na lógica da Indústria Cultural, é importante, acima de tudo, entender e conceituar o termo *blockbuster*³¹. Em tradução livre para o português é “arrasa-quarteirão”. A palavra foi usada para designar o longa-metragem, campeão de bilheterias de todos os tempos.

Veiculado em 1975, o filme “Tubarão”, dirigido por *Steven Spielberg*, teve uma arrecadação de US\$ 460 milhões e ainda hoje segue entre as 100 maiores bilheterias de todos os tempos. O filme foi indicado a quatro *Oscars*, incluindo melhor filme, e levou as estatuetas de edição, som e canção original.

Daí para frente, todas as grandes produções ou películas de notáveis divulgações que vão para salas de cinema, com intuito de divertir os espectadores que apreciam a sétima arte, engordam bilheterias e ainda aumentam o faturamento com os produtos carimbados com a marca do respectivo filme, que viram febre nacional como camisetas, cadernos, bonés, enfim, acessórios para todas as idades.

Menino Maluquinho, o filme, bateu recordes em bilheteria, porém não se enquadra como um *blockbuster*, pois os produtos por ele desencadeados tomaram uma

³⁰ Pesquisadores do PPGE/CE/UFSM. Pesquisa intitulada “A Indústria cultural, a infância e a educação”. Disponível em <www.ufsm.br/gpforma/2senafe>. Acesso em 24/março/2011.

³¹ ORAGOO. Net – Respostas de todas as perguntas. Disponível em <<http://www.oragoo.net>>. Acessado em 06 de ago de 2011.

linha meramente pedagógica, como revistas em quadrinhos, jogos interativos *online* e alguns materiais escolares. O grande primeiro sucesso entre o público infanto-juvenil inspirou mais duas produções: “Menino Maluquinho 2 – A aventura” e “O que você está fazendo no meu sonho?”. Esse sucesso foi manchete em muitos jornais de circulação nacional:

[...] A estréia do personagem de Ziraldo nas telas, “O Menino Maluquinho, o Filme”, foi consagrada com seis prêmios nacionais e internacionais. Esse fato acabou contribuindo para que a seqüência, Maluquinho 2, “A Aventura”, ficasse mais solta e, com o mesmo elenco infantil e desfilasse um ritmo mais acelerado de aventuras. Na esteira do sucesso do livro e das histórias em quadrinhos, que chegaram a ter 70 números (A NOTÍCIA, 10/07/1998).

Menino Maluquinho, o filme, contou com o patrocínio do Banco do Brasil, do governo de Minas Gerais e dos Correios do Brasil. Foi a terceira maior bilheteria entre as produções nacionais de 1995, alcançando um público de 600 mil pessoas em todo o país. Cabe lembrar que o ano de 1995 foi marcado pela “retomada” do cinema brasileiro, e, de acordo com os estudos da pesquisadora Borges (2007, p. 8), o termo “retomada” significa o recomeço da indústria cinematográfica brasileira.

Para o cinema nacional, a crise econômica brasileira do início dos anos 90 significou a extinção da Empresa Brasileira de Filmes S.A (Embrafilme) e do Conselho Nacional de Cinema (Concine). Durante cerca de 20 anos, a Embrafilme e o Concine formaram a base da indústria cinematográfica no país. Os anos 80, historicamente, foram os melhores para a indústria nacional de cinema: entre 1981 e 1986, os cinemas brasileiros contavam com, pelo menos, 75 estréias nacionais por ano. Em 1991, numa tentativa de compensar a extinção desses dois órgãos, o presidente Fernando Collor de Mello criou a Lei nº 8.313, conhecida como Lei Rouanet, uma ferramenta para que empresas ou pessoas físicas financiassem projetos culturais de um modo geral. Nesse momento, no entanto, as dificuldades econômicas por que passava o país impediram que a indústria cinematográfica fosse beneficiada pela lei. Como consequência, em 1992, apenas três produções nacionais chegaram ao circuito.

Em 1993 foi aprovada a Lei nº 8.685, conhecida como Lei do Audiovisual, que passou a ser utilizada muitas vezes em conjunto com a Lei Rouanet, permitindo às empresas que investissem na produção de longas-metragens com um abatimento no Imposto de Renda (com limite de 3% do total do imposto e teto de R\$ 3 milhões por projeto). Essa lei permitia ainda que as distribuidoras estrangeiras em atividade no

Brasil pudessem investir parte do imposto sobre a remessa de lucros na produção de filmes nacionais. Em 1994, com a chegada da nova moeda, o Real, a inflação começa a ter o seu controle e a indústria cinematográfica nacional passa a se desenvolver rapidamente. Tendo a Lei do Audiovisual como principal apoio, mas utilizando também as leis federais, estaduais e municipais de incentivo, o cinema brasileiro começou a recuperar sua trajetória em 1995, ano em que produções nacionais foram exibidas nos cinemas (BORGES, 2007).

Esse momento histórico de recuperação da indústria cinematográfica brasileira que foi denominado por toda a imprensa nacional, pelos artistas e profissionais do setor, até mesmo pelo governo, de “*período da retomada*”, na realidade, conclui Borges, (2007, p. 1), “significa a reconquista do mercado interno e do reconhecimento internacional do cinema brasileiro [...]”.

Com o crescimento da indústria cinematográfica, os interesses se voltaram para o público infantil, de modo que os desenhos animados, no formato de filmes infantis, têm sido produzidos em número cada vez maior. Esses artefatos, ao mesmo tempo em que divertem, exercem uma determinada pedagogia cultural, na medida em que estabelecem as identidades de gênero e sexuais sendo construídas de forma “convencional” numa construção hierárquica do feminino e do masculino, na maioria das vezes, como definitivas e imutáveis. Contribuem também com a construção de uma heterossexualidade normativa que produz os sujeitos da educação.

Esses filmes, cada vez mais, vêm conquistando as crianças que são seduzidas por uma realidade fantasticamente fantasiosa, no qual o bem sempre vence o mal. Bandidos são presos ou exterminados e a princesa sempre é salva e termina a história ao lado de seu príncipe, constituindo o desfecho final “viveram felizes para sempre”. Segundo Louro (2008, p.82), “o cinema foi eficiente ao se valer de outras formas de arte, tanto que acabou por se tornar uma das mais consumidas” e, portanto, é primordial que se investigue o impacto que a mídia cinematográfica exerce sobre as sociedades, pois, segundo a autora, o filme exercita a pedagogia cultural com poder de sedução e autoridade.

Ao voltar para o mundo real, conforme os estudos de Gisele e Josiele Kaminski Corso, que realizaram uma pesquisa intitulada “A construção do sujeito por

meio d'Os *incríveis* artefatos da produção cinematográfica”. De acordo com esta pesquisa, a criança não se desliga e transfere essas experiências para o seu cotidiano, mas não demora muito para perceber a contradição e se decepciona ao perceber uma sociedade tão utópica, na qual sua vida é muito distinta daquela proposta pelos vídeos. As tramas muito bem elaboradas confundem a vida real com a ficção, envolvendo o espectador e o personagem numa relação de cumplicidade, desta forma, o cinema provoca emoções nos espectadores por meio de uma falsa impressão da realidade.

Esta relação pode se configurar como identificação ou oposição, pois é possível sentir, no decorrer da trama cinematográfica, os sentimentos mais antagônicos como alegrias e sofrimentos, angústias e felicidades, certezas e dúvidas. O filme funciona como uma espécie de espelho, o qual projeta uma possível autoimagem que se reflete na imagem do sujeito. Assim, o filme passa a potencializar a formação de valores e a vincular o discurso sobre a realidade, que, apesar de parecer neutro/ingênuo ou inofensivo, favorece alguns “pré-conceitos” estabelecidos pela própria mídia e que a sociedade acolhe. Fantin (2011, p. 56) nos adverte que os sujeitos, em especial “a criança, não se limita a receber passivamente os conteúdos das mídias, pois reativa-os apropriando-se deles em suas culturas infantis”.

Os Estudos Culturais, de acordo com Costa, Silveira e Sommer (2003), ao referirem-se ao currículo cultural, traz à tona as subjetividades e as representações de si próprio/a, de mundo e de sociedade, produzidas pela mídia que trazem no bojo um conjunto de saberes, valores, formas de ver e de conhecer o que está sendo ensinado. Quanto à pedagogia de mídia, as/os autoras/as referem-se à prática cultural problematizada com o intuito de ressaltar a dimensão formativa de comunicação e informação na vida contemporânea com reflexos na política cultural, ultrapassando a produção das barreiras de classe, gênero sexual e modo de vida.

Em relação à importância do cinema na vida cotidiana, conforme Francois Truffaut (1975), em sua obra “O prazer dos olhos, escritos sobre cinema”, a criança é sub-representada no cinema, pois, segundo ele, existe uma quantidade significativa de filmes *com* crianças, porém, poucos são *sobre* crianças. A criança encanta pela poesia que lhe é representada e não pelo talento a ela atribuído, pois “como os filmes são comercialmente elaborados em cima da exibição de estrelas, a criança só é utilizada

neles como extra, à margem da ação e não raro de forma decorativa” (TRUFFAUT, 1975, p.35).

Para entender como o cinema atua no imaginário infantil, busco nos estudos de Fantin (2009) o entendimento entre imaginação e imaginário, compreendendo a imaginação como uma instância de produção semiótica e apropriação cultural e o imaginário como sendo um acervo do imaginado numa dimensão coletiva. Este entendimento permite reconhecer a forte expressão do cinema, fator que o diferencia de outras instâncias midiáticas.

As crianças são diretamente influenciadas pela produção e pelo consumo de conceitos sobre o que o conjunto social acredita ser importante, mas por meio dos diálogos com os filmes a criança constrói a sua significação. A recepção desse meio audiovisual depende dos elementos escolhidos por ela para que dê sentido ao conteúdo simbólico. Algumas desencadeiam a assimilação partindo da sua vida pessoal, vivência familiar; outras permeiam pelo campo de sua origem social e história, e outras ainda procuram o significado no grupo ao qual pertencem.

Assim, o que é produzido para elas nunca é ingenuamente lançado ao mercado, pois vêm carregados de interesses culturais, políticos e econômicos. Sabe-se que a mídia é altamente persuasiva no que diz respeito às crianças. Ela tem o poder de modificar hábitos e transformar mentes, porém a criança nem sempre é passiva com o seu entorno, ela é sujeito da sua história, ela tem opinião! A partir do que sabe, do que conhece, reconstrói conceitos e constrói cultura.

A televisão procura fazer com que a criança se comporte como um consumidor compulsivo, não sendo capaz de resistir ao fascínio do produto anunciado com o jogo de imagens e os comportamentos adotados pelos modelos ao persuadir o consumidor infantil, de tal modo que “o brinquedo se tornou uma indústria da imagem, especialmente sob a pressão da televisão, que é hoje o único meio de se dirigir diretamente à criança” (BROUGÈRE, 2004, p. 19).

Os produtos culturais comercializados para o público infantil formam uma cadeia inesgotável de produção e massificação de mercadorias. As crianças têm programação nobre com os programas de desenhos animados. Estes chegam ao

mercado em forma de material escolar ou mesmo a réplica dos/as bonecos/as ou objetos publicitários.

A pesquisadora Analice Dutra Pillar (2001, p.58), em sua obra “Criança e televisão: leituras de imagens” traz uma frase de uma menina de nove anos que afirma sem rodeios: “Tem gente que trata a gente como gente grande. Eu gosto de ser tratada como criança. Porque é verdade”. Essa fala demonstra toda a sua personalidade, pois, acima de tudo, quer ser reconhecida e tratada como uma criança.

Para Fantin (2009), as representações que as crianças têm sobre o cinema são construções que elas fazem a partir de suas relações com a cultura e de suas identificações com o objeto plural, em suas dimensões estéticas, cognitivas, sociais e psicológicas, que é o cinema. As crianças, sujeitos de sua pesquisa, ao serem indagadas sobre o que pensam da TV e do cinema enfatizaram a ruptura que a TV tem com a publicidade, enquanto que o cinema por ser de forma direta, sem interrupções, e o ambiente escuro propicia um abalo nas emoções.

Os produtos divulgados nas tramas do “Menino Maluquinho, o filme” não são palpáveis, mas implícitos e inculcáveis nas atitudes e condutas de quem assiste. Um consumo que não é materializado, mas perceptível, que forma consciências e naturaliza padrões e conceitos sociais.

Mas afinal, quem foi o idealizador desta trama que oportunizou às crianças possibilidades de se perceberem no enredo de uma história marcadamente infantil?

5.3 ZIRALDO E A OBRA LITERÁRIA “MENINO MALUQUINHO” TRANSFORMADA EM FILME

Ziraldo, autor do livro, nasceu em 1932 no Estado de Minas Gerais. Jornalista por profissão, já escreveu e ilustrou mais de 120 obras. É contista, teatrólogo, jornalista, cartunista, publicitário, cartazista, criador multimídia. Foi também fundador do *Pasquim*, jornal que, por meio do humor, contestava a censura imposta pela ditadura militar brasileira nos anos 60/70 do século XX.

Lançado em 1980, a obra literária “O Menino Maluquinho” tornou-se um sucesso no Brasil, tendo vendido até o fim de 2006 mais de dois milhões e meio de

exemplares, sendo que os primeiros 5 mil foram esgotados no dia do lançamento. No ano seguinte, em 1981, recebeu o prêmio “Jabuti”, voltado à literatura infantil brasileira. O sucesso do livro inspirou a criação de peças teatrais, histórias em quadrinhos, uma série de TV e filmes, os quais, livro e filme, são amplamente utilizados como metodologia em vários projetos educacionais.

Esta obra literária é apresentada ao leitor, um menino “maluquinho” em forma de cartoon, de cara redonda, sorriso largo, alegre, divertido, sapeca, com uma panela na cabeça. Com mais de uma década de sucesso, o livro foi adaptado para o cinema mantendo a fidelidade histórica.

No livro, Ziraldo teve o cuidado de trazer à tona as vivências, as falas e os medos de uma garotada que convive com problemas familiares muito comuns, ou seja, o divórcio e a morte.

A primeira versão cinematográfica contou com uma produção de Tarcísio Vidigal e o roteiro de Maria Gessy de Sales, Alcione Araújo, Helvécio Ratton e o autor do livro, Ziraldo. De acordo com Carvalho (2008), Helvécio Ratton, além de roteirista, assumiu a função de diretor desse filme. Ele é o cineasta responsável pelas obras infanto-juvenis mais elogiadas do cinema nacional nos anos de 1980 e 1990. Em sua profissão, Ratton, dirigiu dois longas-metragens infanto-juvenis: *A Dança dos Bonecos*, (1986), premiado em Brasília, em Gramado e em festivais na Itália, na Alemanha e em Portugal, e o *Menino Maluquinho* (1995), inspirado no personagem criado por Ziraldo.

A história se passa no final da década de 1960 e no filme o cenário escolhido para as cenas externas é uma cidade do interior de Belo Horizonte, no estado de Minas Gerais. Maluquinho é um menino que pertence a uma família de classe média alta, sendo filho de pais bem sucedidos. Ao ocupar um lugar central na família ele divide o amor entre os pais, a empregada Irene – também uma grande amiga – e seus avós, que, por sua vez, encontram nas crianças a motivação para viver. As crianças retratadas na história são de classe média, de uma faixa etária mais ou menos entre 7 e 9 anos, de ambos os sexos. Parte delas, no enredo, vive no meio urbano, porém, nas férias escolares se encontram com outras crianças que vivem no meio rural, nas imediações do sítio do avô Passarinho.

O protagonista é um garoto levado, travesso, arteiro, com uma felicidade contagiante. Um menino que vive a sua infância, na década de 1960, com alegria e muita agitação, que cria e recria brincadeiras, conta histórias, piadas e compõe versos. Em seu grupo de amigos destaca-se por suas ideias brilhantes e o seu jeito metido a saber tudo, demonstrando sua capacidade de liderança. Na escola, é um grande companheiro dos meninos, é querido e admirado por todas as meninas que caem na “lábria” do pequeno galanteador. Apronta todas com todos, inclusive com a professora, mas surpreendentemente é um aluno que tira as melhores notas em todas as disciplinas, um menino muito agitado. Um movimento específico das crianças que falam na mesma medida em que pulam e extrapolam os limites do corpo.

Em uma entrevista para o site do programa “Um Menino Muito Maluquinho”, da TVE Brasil³², Ziraldo conta que os sentimentos retratados na história que construiu têm a ver com a sua vida, ou seja, sua própria infância lembrada de modo nostálgico, a partir da vida adulta. Sobre a história por ele concebida, comenta:

Não há nada que você escreva que não tenha a ver com sua vida. Eu tinha 48 anos quando escrevi o Menino Maluquinho, ou seja, já era um senhor, já tinha visto causa e consequência. O que acontece é que eu já tinha perdido um bocado de amigos, já tinha percebido o que ia acontecer com cada um dos meninos da minha turma, como eles eram e que destino que eles tiveram. O Menino Maluquinho diz o seguinte: Se você tem uma infância onde, principalmente, você é amado, a chance de você ser uma pessoa melhor é infinita. Eu não conheço nenhum canalha que tenha sido um menino feliz. Ele provavelmente está se vingando dos azares que ele deu na infância. O menino Maluquinho quer dizer isso: Se você tiver um presente bom, você vai ter um futuro bom, pois o futuro é feito de vários presentes. O que você pode fazer para o seu filho é prepará-lo para o hoje. O futuro é inexorável. (ZIRALDO, 2006).

Na fala de Ziraldo percebem-se alguns paradoxos. Ao mesmo tempo em que alega que, a infância é um período especial da vida que requer cuidados também especiais, afirma que as crianças devem ser bem preparadas no presente para que tenham um futuro feliz.

³² Entrevista com Ziraldo ao programa “Um Menino Muito Maluquinho”, da TVE Brasil em maio de 2006. Disponível em <http://www.tvebrasil.com.br/noticias/060504_mmm_entrevziraldo.asp>. Acesso em 06 de maio de 2011.

Ao afirmar que em sua vida já viu “causa e consequência”, o autor acredita que as pessoas estão fadadas ao próprio destino, ou seja, quem não tem uma boa infância está destinado/a ao fracasso, reforçando a ideia do *vir a ser*, embutido no conceito moderno de infância. Esta é uma frase contraditória, na medida em que a única coisa que se pode afirmar é que o futuro é construído a partir de vários presentes.

A fala do autor, ao argumentar que todo adulto feliz necessariamente teve uma infância feliz, não rompe com a concepção reducionista de infância, ou seja, enxerga a infância como uma construção unicamente social para simplesmente abandonar o reducionismo biológico e, dessa forma, substituí-lo pelo reducionismo sociológico. Ao contrário, a criança deve ser vista como um ser completo, biopsicossocial, isso inclui, segundo Delgado e Müller (2005, p.352), “a psicologia crítica, na procura de um diálogo que explora pontos em comum e diferenças, bem como um envolvimento com as ciências médicas e biológicas”.

Sarmiento e Pinto (1997, p. 17) explicam que ser criança é algo que varia entre sociedades, culturas e comunidades, que pode variar em uma mesma família e de acordo com a estratificação social, ao mesmo tempo em que varia com a duração histórica e com a definição institucional da infância dominante em cada época. Eles percebem a necessidade de focalizar as crianças como possibilidade para o estudo das realidades de infância.

Zirardo, um autor do sexo masculino, trouxe como personagem principal a figura de um menino, uma vez que a sua intenção foi trazer à tona a própria infância, pois em suas palavras “não há nada que você escreva que não tenha a ver com sua vida”. Embora cercado por lembranças desatualizadas, o autor indica o que lhe significou em sua época, pois ao abordar “sua infância” ele manifesta, entre outros aspectos, representações acerca das relações de gênero evidenciando a ideia de superioridade dos meninos em relação às meninas. Eles tudo podem, tudo fazem, sem pudores ou punições. Quanto às meninas, a ideia que fica é a de subordinação em suas atitudes comedidas e regradas.

“Menino Maluquinho, o filme” é um clássico muito utilizado nas escolas como um recurso pedagógico, ratificando a ideia de que o cinema é um espaço social que produz conhecimentos, de forma a contribuir com o desenvolvimento intelectual e

cognitivo de todos/as os/as envolvidos/as. Esse importante instrumento cinematográfico quando bem utilizado, além de contribuir para a construção do conhecimento, possibilita a desconstrução de verdades naturalizadas e cristalizadas, principalmente, nas questões de gênero.

5.4 O CINEMA COMO RECURSO METODOLÓGICO NA ESCOLA

A escola enquanto espaço pedagógico pode contribuir para a construção da personalidade de nossas crianças. Cabe aos seus organizadores, possibilitar aos telespectadores, um trabalho diferenciado do que mormente se constitui no seu papel de reprodutora dos conceitos socialmente estabelecidos.

É possível entrecruzar as questões do cinema com a educação, possibilitando “o encontro de diferentes olhares de produção e de apropriação sobre questões que cercam o próprio exercício do olhar, do pensar e do fazer”. É o que acredita Silva (2009, p. 57), que ainda complementa que a escola deve garantir uma educação de qualidade, possibilitando o acesso ao capital artístico cultural a todos/as, por direito.

É função principal da escola romper com os estigmas sociais e culturais. O educador precisa se imbuir de um referencial teórico que articule significativamente as linguagens da criança, incluindo prioritariamente o lúdico, a arte e as narrativas, sem ignorar as produções culturais em seus projetos de ensino. Fantin (2003, p.2) acredita que educar neste contexto extrapola o ato de ensinar que tradicionalmente se concebe, mas para isso é preciso que se traga à tona “as perspectivas de construção da experiência no sentido benjaminiano, na conquista da capacidade de ler e narrar o mundo”, de modo que as diferentes formas de produção da cultura sejam criativas.

O cinema na escola deve ultrapassar os limites da transmissão de conteúdos, para tanto é importante que a comunidade escolar desenvolva o gosto de assistir a filmes. Isso pode e deve ser oferecido pela escola, para muitos talvez o único espaço privilegiado capaz de ofertar bons filmes. A escola pode também aliar o entretenimento com o objetivo que deseja alcançar na busca de determinados

conteúdos. Para isso, Duarte (2002) salienta que os/as professores/as devam ter um mínimo de conhecimento de cinema para orientar suas escolhas.

As produções filmicas são artefatos culturais com uma enorme penetração no mundo contemporâneo e estão muito presentes no cotidiano das crianças e no universo escolar, constituem-se como importantes recursos pedagógicos de produção e transmissão de conhecimentos e saberes.

É preciso que se perceba a mídia como propagadora de ideias e, por assim ser, capaz de divulgar diferentes modelos de educação e outros modos de ser criança que resistem, mas que também existem. Duarte (2002, p. 83) nos garante que “temos muito a ganhar se assumirmos a prática de ver filmes como parceira na transmissão de conhecimentos do que como rival das atividades que definimos como verdadeiramente educativas”.

Um filme a que se assiste em casa ou no cinema não pode de maneira alguma ser visto da mesma forma no ambiente escolar. Esse recurso deve ser propositivo, encorajador e transformador de consciências. Essa ideia é sustentada por Fischer (2008, p. 37) ao afirmar que

[...] é tratar a mídia e a escola com um vitalismo de fundo estético, que compete às nossas formas de subjetivação. É analisar como aquilo que nos afeta é capturado pelas câmeras desejosas da televisão; é descrever os meandros, os labirintos, os nós dessa captura, de tal modo que com isso nosso incômodo e nosso desconforto se façam visíveis [...].

Para que se assista a um filme na escola é importante considerar os devidos cuidados na sua apropriação e transposição didática. A escola é um espaço mediador e, portanto, da mesma maneira que se ensina também se aprende sobre as questões implicitamente veiculadas nas mídias. Este procedimento garante à escola a confiança da boa informação em todos os aspectos, principalmente “sobre mitos e modelos, sobre inculcações de valores subliminares e tantas outras informações críticas que podem qualificar e apurar seu olhar e quem sabe até potencializar a fruição de crianças e educadores” (FANTIN, 2003, p.9). Esta autora acredita que o cinema possibilita o exercício da capacidade humana ao vivenciar uma relação entre a fantasia e o mundo real, que pode ser compartilhada com outras crianças, simultaneamente.

Aos educadores e educadoras cabe a preocupação quanto aos projetos de ensino, um trabalho com uma dimensão pedagógica que incite a crítica nas produções culturais, que possibilite aos educandos/as momentos de leituras de imagens e de discursos cinematográficos, para que sejam críticos consigo mesmos ao analisá-los. Sobre isso Napolitano (2003) complementa:

É preciso que a atividade escolar com o cinema vá além da experiência cotidiana, porém sem negá-la. A diferença é que a escola, tendo o professor como mediador, deve propor leituras mais ambiciosas além do puro lazer, fazendo a ponte entre emoção e razão de forma mais direcionada, incentivando o aluno a se tornar um espectador mais exigente e crítico, propondo relações de conteúdo/linguagem do filme com o conteúdo escolar. Este é o desafio (NAPOLITANO, 2003, p. 15).

A escola precisa reinventar a poesia que é própria das crianças, no ato de educar e, do mesmo modo, buscar uma prática estética, sensível e criadora, compreendendo a criança enquanto sujeito que cria e recria a cultura. Em um filme, quando trabalhado na escola, não se pode deixar de problematizar as mais diferentes questões que, por ventura, venham a ser suscitadas, social e politicamente, inclusive as questões referentes ao gênero e sexualidade, possibilitando um debate e possíveis mudanças no ambiente escolar e por consequência na sociedade em geral na busca pela equidade de gênero.

Trazer para a sala de aula esse meio de comunicação possibilita aos educandos/as o questionamento dos códigos culturais. É uma importante ferramenta que permite posicionar-se ideologicamente, exigindo do educador/a uma atenção constante no diálogo com outras culturas e ao contexto sociopolítico, econômico. Enfim, é um desafio que exige estar sempre atualizado/a (SANTOS E SILVA, 2009).

Durante a minha pesquisa de campo, nos encontros com as crianças, conversamos sobre diferentes cenas do “Menino Maluquinho, o filme”, tematizadas e permeadas em três dinâmicas diferentes com o propósito de instigar as crianças sobre as questões de gênero e sexualidade. Nessas conversas era perceptível não só nas falas, mas nas posturas daquele grupo – que falava também com o corpo –, suas vivências e experiências sobre o que venha a ser gênero e o que percebe sobre a sexualidade. Nestes itens que segue, serão pontuadas e problematizadas as minúcias e as entrelinhas das falas das crianças.

5.4 OS MODELOS DE MASCULINIDADE E DE FEMINILIDADE VEICULADOS NAS CENAS DO “MENINO MALUQUINHO, O FILME”

O filme analisado evidencia formas de se viver o masculino e o feminino, bem como ensina maneiras de ser homem e mulher na sociedade contemporânea. Louro (1997) diz que fazer uma análise com um olhar voltado para gêneros implica questões que vão além das perspectivas puramente biológicas, implica encará-los como práticas contingentes, ou seja, como modos específicos, tecidos em dado momento histórico. O que se diz, o que se descreve, o que se enuncia sobre posições identitárias masculinas e femininas acaba moldando e qualificando condutas “adequadas”, “melhores”, “aceitas”, “normais”, etc, inventam-se e naturalizam-se identidades a partir de manifestações dentro de uma determinada cultura.

“Menino Maluquinho, o filme” mostra e ensina as formas como meninas/os devem agir, que características devem ter. Trata-se de construir identidades imbricadas nos modos de vida, maneiras de ser sujeito, de ter valores, crenças, ideias e opiniões. Essa ideia respaldada nas cenas do filme entra em contradição no momento em que se percebe que o nome da avó do Menino Maluquinho é omitido em todo o enredo, dando-nos a ideia de submissão feminina - durante o filme ela exerceu muito bem o seu papel de esposa companheira e dedicada. Uma excelente cozinheira, que deixava os meninos e as meninas doentes de tanto comerem. Entretanto, com a morte do avô Passarinho, a avó, embora sem apresentar o seu nome, sai do anonimato, demonstrando uma fortaleza ímpar. Com o campeonato organizado pelo avô faltando poucos dias para iniciar, ela assume literalmente o lugar de seu marido, torna-se técnica dos dois times e árbitra do jogo.

As crianças perceberam no filme as sensações e os sentimentos vividos pelos/as personagens, porém em muitos momentos foram visíveis os receios e os medos em externá-los. É fascinante compartilhar tais reações, pois, sendo o cinema pura emoção, “o desafio é entender tais emoções com novas informações, mesmo sabendo de seu uso aberto e incerto e de não saber o uso de que dele vai ser feito” (FANTIN, 2003, p. 10).

No encontro em que assistimos ao filme, ao tomarem seus lugares, os meninos que primeiro chegaram avistaram as almofadas com formato de coração e um deles exclamou: – *Ui, eu não vou ficar nesta almofada. Almofada de coração é para meninas!* Depois disso, foram logo tratando de se acomodar em outro lado.

Esta frase estereotipada vinda de um menino de oito anos demonstra o quanto é forte a representação dos papéis sociais que desde muito cedo já vão sendo impostos pelo mundo adulto. Soares (2009) argumenta que o modo como nos comportamos, a maneira de ser homem ou de ser mulher, os comportamentos que são aceitos ou não em nossa sociedade, vão sendo construídos nos diferentes espaços sociais.

Durante a apreciação do filme, as crianças ficavam absortas pelos personagens que envolviam seus corpos e seus sentimentos. Enquanto assistíamos à cena do encontro da turma da cidade com a turma do campo, no momento em que as duas turmas se confrontavam pelas ruas do vilarejo, *Ali Kis Kid* disse: “*Parece a nossa “ganguê”³³, não é, Bruno?*” Bruno respondeu positivamente, balançando a cabeça num gesto afirmativo, para não perder a concentração. Nosso diálogo continuou:

Rosânia: – O Maluquinho falou uma frase, justificando o porquê que a menina não poderia estar ali. Que frase foi essa?

Biel: – Porque guerra não foi feita para menina!

Laurinha: – E ela disse – Eu quero guerrear.

Rosânia: – E por que o Maluquinho disse que guerra não foi feita pra menina?

Biel: – Porque se não, eu não sei o que pode acontecer...

Rosânia: – Vocês concordam com essa frase?

Nessa: – Porque se não ela pode se machucar.

Biel: – Ela não, vocês [apontando o dedo para as meninas ali presentes].

Nessa: – Nós estamos falando é do filme.

Rosânia: – Por que na vida real as meninas podem guerrear?

Laurinha: – Aqui [na escola], quando eu tava brincando com a R.... eu ralei o joelho.

Gui: – Também, né. Fica correndo, né.

Ali Kis Kids: – Tansa!

Rosânia: – Voltando na frase do Menino Maluquinho. Por que ele disse que as meninas não foram feitas para guerrear. Por que a guerra é feita só para os meninos e para os homens?

Nessa: – Porque os meninos são machos.

Rosânia: – Machos?

³³ A gangue referida pelo menino *Ali Kis Kids*, é um grupo de meninos que apresentam um só objetivo, brincar, assim como no filme. Porém, na contemporaneidade, os grupos que se reúnem com seus pares já receberam diferentes conceitos, entre eles “gangues”, que, movidos pela mídia e pela violência dos centros urbanos, recebeu o estigma de baderneiros, entre outros. Em geral, os membros utilizam-se desses grupos para se afirmarem socialmente.

Biel: – Macho não, são forte.

Nessa: – As meninas não são fortes.

Nossa constituição enquanto seres humanos já vem formatada desde o nascimento, num processo em que imprime as marcas sociais nas crianças, definindo que as meninas devem ser delicadas, comportadas, vaidosas, elegantes, frágeis e os meninos devem ser ativos, autoritários, esportivos e agressivos. Comportamento ratificado na fala de *Ali Kis Kids* ao relacionar a briga da turma do filme (fictício), com a “ganguê” da sua turma (real).

Nessa reafirma essa resposta ao se preocupar com a possibilidade de *Nina*, por ser uma menina, se machucar. *Biel* generaliza esse fato, ao apontar para as meninas do grupo, como se *Nina*, a menina do filme, fosse igual a todas as meninas na vida real. *Nessa* chama o colega para a realidade, percebendo que as diferenças entre meninos e meninas não são assim tão distintas como mostra o filme, mas os meninos continuam demonstrando atitudes de superioridade ao repreender *Laurinha*, alegando que se ela não ficasse correndo na escola não machucaria o joelho, e reforçam com um insulto – “tansa”!

Os meninos, em sua maioria, desde pequenos se apropriam de um vocabulário machista para incorporar uma superioridade masculina que vai se incorporando e naturalizando o binômio forte e fraco, melhor e pior, etc. Essas desvantagens estabelecidas em nossa sociedade vão se dando de forma velada de modo que “*como consecuencia, las mujeres presentan una mayor vulnerabilidad social ante los abusos y el maltrato*” (GRANDE, 2007, p. 2).

O surgimento de leis específicas pode até amenizar ou mascarar a violência contra as mulheres, porém, para erradicar as desigualdades é necessária uma transformação social, passando pela educação em todos os níveis, desde a família estendendo a todos os espaços sociais. Uma educação que tenha como objetivo a desconstrução de crenças estereotipadas, em que meninos e meninas possam desenvolver suas potencialidades e habilidades de forma relacional.

A escola neste momento pode desconstruir regras, há muito cristalizada, para fortalecer um ambiente onde meninos e meninas passem por experiências de estudos, discussões e debates aprofundados sobre essas temáticas visando a uma equidade de gênero.

No encontro em que analisamos as cenas “a guerra de travesseiros” e “a conquista de peidos”, “o encontro da turma da cidade com a turma do campo”, “missão perigosa, o roubo de mangas” e o “jogo de futebol” convidei a turma para participar da dinâmica da “Batata quente”, conforme já foi referido. Esta é uma brincadeira muito utilizada em atividades coletivas, principalmente nas escolas. Como se uma batata bem quente estivesse passando de mão em mão. Organizamo-nos em círculo ao redor da mesa para que todos pudessem participar igualmente da atividade e expliquei que a caixa continha frases que indicariam diferentes ações do cotidiano.

A caixa fazia o papel da batata quente e passaria de mão em mão, até que a música, sob a coordenação da nossa colaboradora Stela, parasse. Ao parar, aquele/a que estivesse com a “batata quente” em suas mãos deveria abri-la, pegar uma frase, ler em voz alta e colar nos cartazes ao lado do menino ou da menina, indicando uma ação específica para ele ou para ela.

As frases selecionadas foram: “fazer curso de informática”, “fazer xixi em pé”, “passar a roupa da família”, “usar roupas íntimas delicadas”, “usar cosméticos”, “dirigir caminhão”, “ser sensível”, “chorar em filmes dramáticos”, “usar brincos”, “ter força e coragem”, “lavar louça”, “fumar charuto”, “jogar pião”. Tive o cuidado de escrever o suficiente para que cada um pegasse, pelo menos, uma frase da caixa, e dependendo da animação do grupo poderia se repetir a rodada com novas frases, por isso foi preparada uma quantidade maior de frases.

Nessa: – “Jogar bola”.

Rosânia: – Onde colar? O que tu achas?

Nessa: – “Nos meninos”.

Gui:– “Lavar a louça”. – Nas meninas.

Ali Kis Kids: – Eu sou menino e lavo louça.

Biel:– “Brincar de boneca” [sem questionar, disse] – Menina

Ali Kis Kids: – “Ter gentileza”.

Rosânia: – Quem costuma ser gentil?

Ali Kis Kids: – Eu não sou gentil.

Rosânia: - Tu não é, mas em geral quem costuma ser gentil, os meninos ou as meninas?

Biel: – Aqui são só as meninas, mas lá no bairro, são tudo os meninos.

Bruno: – “Ser sensível”.

Ali Kis Kids: – As meninas.

Bruno: – As meninas.

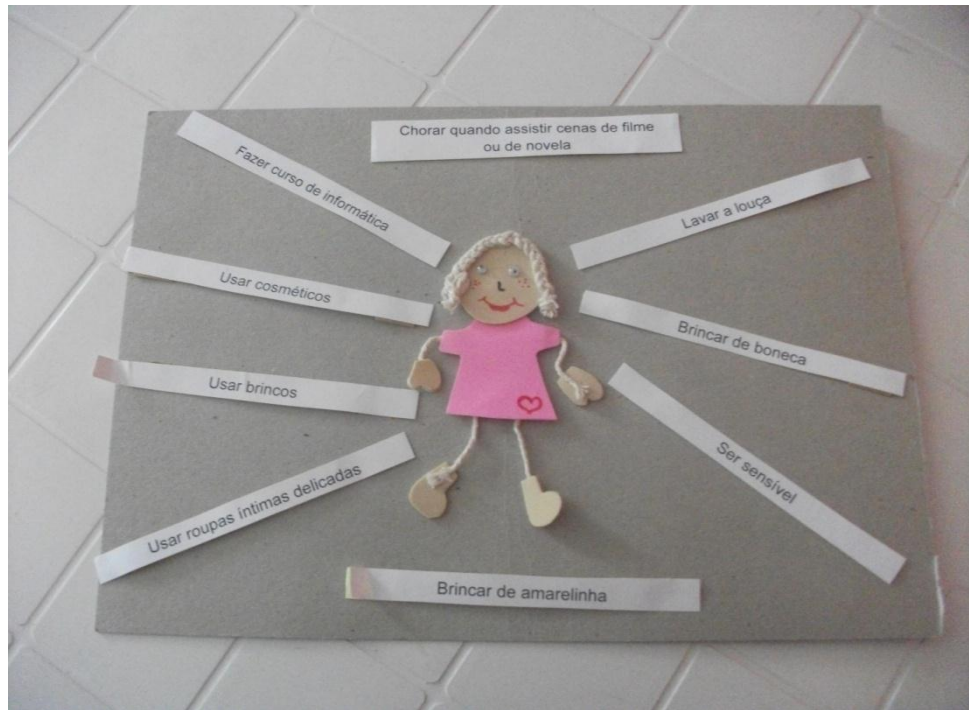
Duda: – “Fazer curso de informática” – As meninas.

Ali Kis Kid: – Eu sabia, ela sempre escolhe ela [referindo-se à competitividade entre os grupos].

Laurinha: – Poderia ser os dois né?
Laurinha: – “Ter coragem e força”.
Ali Kis Kids: – Quem é macho. É homem.
Laurinha: – Nos meninos.
Duda: – “Jogar pião”
Bruno: – É guri.
Ali Kis Kids: – Ah, os meninos vão ganhar.
Duda: – Meninos.
Biel: – “Jogar videogame”. Ah! sou eu mesmo.
Rosânia: - Tu joga videogame?
Biel: - A minha irmã também joga videogame.
Nessa: – A minha irmã Rafaela também joga.
 [Como tinha que escolher, colocou nos meninos].
Gui: – “Usar cosméticos”.
Rosânia: – O que é cosmético?
Ali Kis Kids: – Batom, maquiagem.
Rosânia: – Isso mesmo, e quem é que usa?
Ali Kis Kids: – Meninos. Ui [zombando]
Gui: – Meninas.
Nessa: – “Usar roupas íntimas delicadas”.
 [Os meninos esconderam os rostos e repudiaram. Neste momento *Nessa*, para deixar os meninos bravos, disse que eram os meninos e ia colocando nos meninos, quando *Ali Kis Kids* levantou-se e tirou da mão da *Nessa* e colocou no quadro que representa as meninas].
Rosânia: – Os meninos não usam roupas íntimas?
Nessa:– Usam.
Rosânia: – Que roupas íntimas os meninos usam?
Ali Kis Kids: – Nenhuma.
Ali Kis Kids: – “Fazer xixi em pé”.
Todos: – Meninos.
Biel: – “Dirigir caminhão”.
Todos: – Ha, ha, ha!
Rosânia: – Ha, ha, ha, o quê?
Ali Kis Kids: – Pode ser menina.
Rosânia: –pode ser menina?
Todos: - Pode.
Laurinha: – Mas são os homens, né?
Ali Kis Kids: – Eu já vi uma mulher dirigindo uma patrula embaixo da mina.
 [referindo-se a uma reportagem no jornal da TV].
Bruno: – É mesmo.
Duda:– “Chorar quando assistir cenas de filmes ou de novelas”.
Ali Kis Kid: – As gurias.
Rosânia: -- O que tu achas, Duda?
Duda: – Nós.
Bruno: – Se tu botar nos guri, tu vai ver.
Nessa: – “Brincar de amarelinha”
Ali Kis Kids: – Menino e menina.
Nessa: – São os dois, mas eu vou botar nas meninas.
Biel: – Ah, eu sabia, só pra ter mais que nós.
Gui: – A gente vai botar um monte.

[Neste momento percebi uma competição para ver quem conseguia colocar mais frases, como se fosse um jogo competitivo. Parei e expliquei que esta atividade não era uma competição porque não era para haver ganhadores/as nem perdedores/as].

Figura 3 - Resultado da dinâmica “Batata quente”



Acervo: Rosânia M. S. Bittencourt

Figura 4 – Resultados da dinâmica “Batata quente”



Acervo: Rosânia M. S. Bittencourt

As crianças, de acordo com suas características próprias, argumentam conforme suas próprias interpretações. Neste momento, elas driblaram a ordem da pesquisadora e se colocaram como autoras daquele processo. A técnica encarada como uma brincadeira foi transformada num jogo, competitivo, talvez o jogo das representações sociais. Durante a realização da dinâmica, percebi a falta de um terceiro quadro, que poderia ser representado com a imagem de duas crianças - menino e menina – para que pudessem ser colocadas as ações que, no entender das crianças, pudessem ser executadas por ambos. A falta dessa terceira opção gerou competição entre elas.

Nesse entrecruzamento de ideias e conceitos, fica claro que os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres não são tão fixos no olhar das crianças, facilmente observados em muitas falas e atitudes, oportunizadas pela dinâmica. Ao se referirem às brincadeiras, as crianças reafirmaram alguns modelos padronizados socialmente, pois, segundo eles/as, jogar bola e brincar de pião é atitude específica dos meninos, na mesma medida em que brincar de boneca é coisa de menina. Quanto ao jogo de videogame, o grupo, mesmo tendo o entendimento de que a prioridade é dos meninos, admitem que as meninas também jogam. As crianças afirmaram que a brincadeira da “amarelinha”, que há tempos atrás era específica das meninas, hoje também é utilizada pelos meninos.

Quanto aos comportamentos socialmente estabelecidos aos meninos e às meninas, o grupo rompe com determinados paradigmas. O ato de lavar louça que já foi eminentemente feminino é quebrado quando alguns meninos afirmam que também lavam louça para ajudar nos afazeres de casa. Fazer curso de informática eles afirmam que é uma atitude que pertence a ambos, meninos e meninas. O ato de dirigir caminhão, segundo o grupo, já foi tarefa masculina, mas, atualmente, as mulheres operam máquinas pesadas também.

Em outro momento dessa dinâmica o grupo reforça a ideia de que ser gentil e sensível é coisa de menina, assim como o choro, porém coragem e força pertencem aos meninos.

Pelo fato da dinâmica ter sido realizada nos últimos momentos, faltou tempo para refletir muitas outras questões importantes que surgiram na retirada das frases,

como o uso de roupas delicadas e de cosméticos. Embora a problematização não tenha existido, a postura de *Ali Kis Kids* ao se referir ao menino complementou com um “*ui*” que falou mais alto e soou como um tom debochador, irônico e carregado de preconceitos que não poderiam deixar de ser problematizados. E, nesta mesma condição, reporto-me ao ambiente escolar, onde, por “falta de tempo”, muitas questões vão ficando no “esquecimento”.

A aproximação entre os personagens do filme e as crianças, sujeitos desta investigação, deu-se em diferentes momentos. Um desses momentos foi quando, na tentativa de marcar presença e garantirem vez e voz, utilizaram-se da agressividade com o/a colega. Em um de nossos encontros, ao se prepararem para assistirem à primeira cena escolhida para o debate, as crianças livremente escolheram os lugares e ao lado de quem tinham preferência naquele momento. Percebi a postura das meninas e de alguns meninos que calmamente se ajeitaram, escolhendo o banco para se sentarem e a melhor posição para rever as cenas. No entanto, *Ali Kis Kids*, em uma atitude “violenta”, tomou o banco na altura da cabeça e caminhou rápido de uma ponta a outra da mesa, esbarrando em quem já estava acomodado, dizendo: “Eu vou atropelando todo mundo, não quero nem saber”. Em princípio fui tomada pelo susto, visto que não conhecia as especificidades de cada um/a dos envolvidos/as, porém percebi que o grupo, por já conhecê-lo, ignorou sua atitude.

Pensei que iria encontrar pela frente um menino violento e, desta forma, teria dificuldades para lidar com ele, mas na convivência, nos encontros posteriores, percebi o grande engano. As crianças demonstraram, na maioria das vezes, atitude de autonomia para garantir o seu espaço. *Ali Kis Kids*, assim como o protagonista do filme, talvez quisesse apenas demonstrar a sua maneira de ser à pesquisadora que ensaiava uma aproximação com aquele grupo, além de querer ser ouvido, ou seja, chamar a minha atenção.

A representação de masculinidade vivenciada na infância, e não poderia ser diferente com esta criança, conforme o pensamento de Bello e Felipe (2010) está ligada às expectativas que as crianças têm dos adultos.

Podemos notar isso quando elas fazem gestos, mantêm posturas corporais, impostam a voz de forma diferenciada, utilizam vocabulários inusitados para se

expressarem de forma tão teatral que parecem estar tentando nos mostrar que possuem um saber sobre o que é ser homem ou ser mulher (BELLO e FELLIPE, 2010, p. 176).

O filme analisado tem em seu elenco uma gama de crianças entre meninos e meninas que, na plenitude de suas infâncias, deixam aflorar a sexualidade que será evidenciada a partir das falas e atitudes das crianças observadas.

5.5 A SEXUALIDADE NO IMAGINÁRIO INFANTIL INSTIGADA PELO “MENINO MALUQUINHO, O FILME”

No filme estudado percebe-se a conquista pelo sexo oposto como uma das marcas definidoras de masculinidade. Meyer (2003) justifica que em nossa cultura a iniciativa, o primeiro passo, deve, assim, ser demonstrado pelo menino: a ele cabe, portanto, conquistar o coração de sua amada, ou pelo menos tomar a iniciativa que “naturalmente” lhe compete, – independente de quanto a menina apareça como “descolada”.

[...] as formas pelas quais se reconhece e se distingue feminino de masculino, aquilo que se torna possível pensar e dizer sobre mulheres e homens é o que vai constituir, efetivamente, o que passa a ser definido e vivido como masculinidade e feminilidade em uma dada cultura (MEYER, 2003, p. 14).

A autora, ao utilizar o termo “descolada”, quer demonstrar que mesmo a menina com um pouco mais de experiência entre os meninos, por mais que ela expresse vontade de tomar a iniciativa perante o parceiro, os filmes insistem que essa responsabilidade ativa na conquista afetiva deve ser apenas do menino.

Essa atitude androcêntrica é explicada em um dos muitos livros de civilidade bastante difundidos no século XX trazendo as normas de condutas específicas para as meninas e para os meninos. O sexo masculino, preconizado nesses livros, deveria estar em maior visibilidade em relação ao feminino, de modo que o comportamento das meninas e mulheres deveria ser de puro recato, não cabendo a elas manifestar alegria ou espontaneidade. “Ao contrário, deveriam dissimular seus sentimentos, parecendo a tudo consentir e calar” (FELIPE, 1976, p. 117).

O aprendizado das cartilhas de boas condutas foi sendo adotado pelas mais diferentes instâncias sociais que se preocupavam em disciplinar os corpos e mentes,

tanto que ainda hoje se percebe, no que diz respeito ao amor e à prática de amar romanticamente³⁴, que a mídia é uma das instâncias que mais tem se empenhado no desenvolvimento de uma pedagogia romântica. Uma pedagogia que se preocupa em ensinar as melhores formas de amar ou de apresentar e compor o ideal de amor, de sexualidade, de feminilidade e de masculinidade que se acredita, ainda, existir.

A percepção sobre o despertar da sexualidade nas meninas sempre foi vista e interpretada diferentemente do despertar nos meninos, porém, como atualmente as meninas tomam a iniciativa nos envolvimento amorosos, afetivos e sexuais, este tipo de atitude ainda é interpretado como uma inversão de papéis. Benjamin (1995), ao contrário, entende as crianças como alguém inserido/a na história, numa classe social que faz parte de uma cultura, onde a sexualidade e o gênero são construídos historicamente, portanto a ideia de inversão de papéis nada mais é do que mudanças de paradigmas.

A sexualidade demonstrada no enredo do filme analisado é focada na prática de um amor tradicionalmente romanceado, longe de romper com o binarismo entre o masculino e o feminino. As crianças, porém, em suas experiências nos ensinam o respeito à diversidade, ao mesmo tempo em que demonstram estar inseridas neste contexto sem constrangimento.

Nessa: – Ah, tem uma coisa que eu quero te falar, agora. O *Gui* deu uma música do “Fiuk” pra ela. O *Gui*, pega uma canetinha minha e escreve “*Duda*” no braço dele.

Rosânia: – Tá, mas a *Nessa* tá falando tanto da *Duda*, e tu *Nessa*, quem é que escreve o teu nome?

Nessa: [Envergonhada] Eu gosto de mim mesma.

Laurinha: – Ela gosta do Guilherme, eu sei, ela gosta do *Ali Kis Kids* também.

Duda: – Ela fica o dia inteiro batendo nele, todos os dias.

Biel: – Claro né, ele fica beijando ela.

Nessa: – Não, por que assim, ontem, a gente estava brincando de jogar bola. Eles não queriam deixar eu, a *Laurinha* e a *Duda* brincar, aí eu, a *Laurinha* e a *Duda* começamos a bater nele. Ele começou a ficar nervoso, Aí o *Alan* ia jogar a bola na *Duda* e aí o *Gui* foi lá e protegeu a *Duda*.

Duda: – É, ele pegou a bola e jogou no outro lado.

Rosânia: – Por que que, para namorar tem que ser menino com menina?

Laurinha: – Por que é feminino e masculino.

Biel: – E se for homem com homem, é gay.

³⁴ PEREIRA, Mariângela Rosa. Gênero, Sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico. ULBRA. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 16/abr/2011.

Nessa: – E se a gente namora mulher com mulher é lésbica.

Gui: – É machorra!

Rosânia: – Onde é que está escrito que tem que namorar menino com menina?

Nessa: – Por que é bom namorar menino, por que namorar com menina não dá certo.

Laurinha: – Se for menino com menino, é gay.

Rosânia: – E não pode ser gay?

Laurinha: – Pode [com naturalidade], o meu primo também é [gay].

Rosânia: – É, ele namora com menino?

Laurinha: – É, ele já namorou e se separou de dois.

A fala das crianças nos remete a um embaralhamento conceitual ao tentarem definir o que venha a ser a sexualidade. As crianças, como muitos adultos, conceituam o homossexualismo³⁵ com apelidos que lhes são comuns em suas vivências. *Nessa*, ao utilizar *lésbica*, o termo correto para justificar o relacionamento entre duas mulheres, *Gui*, como num rompante corrige a colega com o termo “machorra”, insinuando uma atitude incorreta como se fosse impossível ser feminina e lésbica, da mesma forma, ao sujeito *gay* nega-se a masculinidade.

A sociedade, ocidental, carece de esclarecimento sobre o homossexualismo e enquanto isso se banaliza conferindo-lhe como algo errado, feio e incomum. O que se percebe, porém, na fala das crianças, é que o homossexualismo já não é algo tão distante, ele está presente em muitas famílias e, portanto, já não é encarado com estranheza, porém a maioria dos envolvimento entre o mesmo sexo ainda é silenciado ou escondido da sociedade.

Em se tratando de sexualidade presenciamos, atualmente, a quebra de alguns paradigmas. Embora há algum tempo a mídia favoreça os sujeitos heterossexuais, jovens bonitos, saudáveis e corpos “sarados” com o ideal de família constituída por meio de uma união legal, dando preferência a um casamento cristão, o que se percebe na atualidade é que o que antes era proibido hoje é escancarado, escrachado, como a novela, por exemplo, já é comum presenciaros cenas românticas com pares do mesmo sexo. Nas produções fílmicas também se percebe, com

³⁵ Hoje o termo mais utilizado para conceituar a homossexualidade é a “homoafetividade”, fazendo uma distinção entre ambos. O homossexualismo fica restrito à prática sexual física propriamente dita. A Homoafetividade sugere uma relação muito mais ampla: homo-convivência, homo-partilha, homocuidado, homo-ternura, homo-realização como ser humano (Jornal O caminho. 07/set/2011). Disponível em http://www.jornalocaminho.com.br/ultima-hora_noticia.php?noticiald=2383. Acessado em setembro de 2011.

frequência, romances homossexuais para o público adulto ratificando a ideia de que a sexualidade, assim como o gênero, também é uma construção social.

As crianças deste grupo em análise deram evidências de que a sexualidade faz parte da vida de cada um e desta forma é impossível concebê-la como algo separada do ser humano. No momento em que a menina, para se fazer notada, “fica o dia inteiro batendo nele”, da mesma forma que o menino sente a necessidade de escrever o nome da garota no braço, de protegê-la para que não se machuque, elas estão criando formas de vivenciar suas sexualidades enquanto vão se inserindo num processo de socialização. É importante salientar que, nesta relação, o que se percebe é que as crianças manifestam constantemente seus desejos.

A forma como vivenciamos nossos prazeres e desejos, os arranjos, jogos e parcerias que inventamos para pôr em prática nossos desejos envolvem corpos, linguagens, gestos e rituais. Isso vem nos confirmar que a sexualidade não pode ser concebida como algo inato, dado da natureza, mas como uma construção histórica, e é pela cultura que os sujeitos vão se reconhecendo e se constituindo (FOUCAULT, 1985).

Tendo em vista que ainda convivemos com uma representação de criança muito próxima da angelical, uma construção eclesiástica numa concepção de infância pura e ingênua, disseminada pelas instituições religiosas e incorporada fortemente pela cultura ocidental, ainda é comum se tratar da sexualidade infantil como se a criança além de pura fosse também assexuada, incapaz de sentir prazer ou desejo com seu próprio corpo (SAYÃO, 2004). A sexualidade infantil, ao contrário, deve ser entendida como algo além da reprodução humana, representada pelos sentimentos, desejos e o relacionamento entre as pessoas, adultos e crianças.

A fala de Sayão (2004) é corroborada em um trecho do diálogo entre as crianças pesquisadas após a apreciação da cena em que o Menino Maluquinho e Bocão folheavam uma revista de mulheres nuas. Num dado momento, ambos lembraram-se da menina mais “cobiçada”, a garota Shirlei, e por isso brigaram e depois se entenderam:

Laurinha: – O Maluquinho e o Bocão brigaram porque gostavam da menina galeguinha [Shirlei] e depois disseram – Amigos para sempre.

Rosânia: – E por que eles brigaram pela menina?

Nessa: – Porque os dois gostavam da menina.

Laurinha: – Tem uns meninos que gostam da ó... [piscando e olhando para Duda]. O Gui e o...

Biel: – O *Adrian* [apressou-se para responder]. Ela pediu um beijo do *Guilherme Rocha*.

Duda: – Nem pedi, nem pedi.

Nessa: – É que a gente fica brincando de empurrar e ela gosta de chamar a atenção do Gui e o Gui gosta dela. Uma vez, nós três estávamos andando de costas aí o Gui foi atrás da Duda e deu um abraço na Duda, e a Duda ficou toda assim ó [balançando o corpo].

Biel: – A Duda já deitou no braço dele.

Nessa: – E depois que ele saiu ela disse: – Nossa, gostei do abraço do *Gui!*

Duda: – Ela tá mentindo.

Rosânia: – E ela não pode gostar?

Biel: – Pode.

O constrangimento era visível entre as meninas e os meninos ao revelarem seus desejos proibidos, mas o diálogo nos mostra que, ao demonstrarem atitudes e comportamentos que envolvam a sexualidade, não assumem a sua autoria, mas apontam para o/a outro/a.

No pensamento de Foucault (1985, p.12), o simples fato de falar das questões da sexualidade e de sua repressão “possui como que um ar de transgressão deliberada”, o sexo sendo reprimido é da mesma forma proibido, como se não existisse e muito menos pudesse falar sobre ele. *Laurinha* e *Nessa*, ao relatarem o fato acontecido entre *Duda* e *Guilherme*, utilizaram o corpo para demonstrar o sentimento, omitindo determinadas palavras que pudessem comprometê-las. Conforme Foucault (1985, p.2), “o que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo”.

Na cena em que se discute sobre o “peitinho” de Shirlei, os meninos percebem a sensualidade no corpo da menina, revigorando a sexualidade e acendendo a libido.

Rosânia: – Vamos voltar à cena do filme. O que a Shirlei tem que é diferente das outras meninas?

Nessa: – O cabelo.

Laurinha: – O corpo.

Duda: – O cachorrinho.

Gui: – Ela é bonita.

Rosânia: – Ela é bonita, Gui?

Gui: – O Maluquinho acha.

Nessa: – Ela é mais bonita que a Julieta, porque eles falam assim: - Não porque nós temos que resolver um negócio de peitinho.

Rosânia: – E o que é que eles estavam falando de peitinho?

Nessa: – Ah, eles estavam falando do peito da Shirlei.

Biel: – Foi o Bocão que falou.

Rosânia: – E ela tinha?

Todos: – Tinha

Rosânia: – E o que quer dizer peitinho?

Nessa: – Quer dizer que a gente tem peito.

Biel: – Peito quem tem é homem. Peito, assim bem forte [com gesto dos braços demonstrando força].

Rosânia: – E a menina não tem peito?

Biel: – Não sei.

Rosânia: – O que foi que chamou a atenção dos meninos, quando a Shirleichegou?

Laurinha: – Porque ela era bonita.

Nessa: – A Julieta e a outra menina não gostavam dela.

Rosânia: – Por quê?

Biel: – Porque elas tinham inveja.

Rosânia: – E por que elas tinham inveja?

Gui e Biel: – Porque ela era mais bonita do que elas.

Rosânia: – Ah! Porque ela é mais bonita do que elas?

Biel: – Eles achavam, né.

Duda: – É, a Shirlei chamou mais atenção porque ela é mais bonita do que as outras meninas lá.

Nesta cena, as crianças manifestam o quanto um corpo bem delineado para as meninas é motivo de inveja e para os meninos representa a exuberância e a sensualidade feminina. *Biel* redimensiona o conceito de “peito”, trazendo para a força e virilidade masculina um jeito de distorcer o assunto, provavelmente tentando disfarçar sua timidez. Da mesma forma, *Gui*, ao ser questionado se a menina *Shirlei* é bonita, vai logo dizendo - “O Maluquinho acha”, “isentando-se” da sua resposta.

A menina *Shirlei*, personagem do filme, exerce um papel sedutor ao ponto de os meninos entrarem em luta corporal para tentar conquistá-la. Da mesma forma, o Menino Maluquinho esbanja sedução a todas as meninas que se desmancham ao receberem versinhos de sua autoria. O menino em sua pouca idade as ilude escrevendo versos secretos para todas. No grupo de crianças que assistiram ao filme, especificamente nas cenas que explicitamente exibiam o corpo e toda a sexualidade, as meninas, mesmo demonstrando atitude de vergonha, imitavam os gestos da atriz mirim, como que se estivessem se impondo perante os meninos que se alvoroçaram com as cenas.

A menina *Shirlei*, no filme, além de sensualidade, esbanja beleza capaz de causar inveja nas meninas do bairro. Os peitinhos citados pelos meninos demonstra a fase da puberdade, em que estavam transitando tanto a personagem quanto os/as

espectadores/as analisados/as. Uma fase que, ao invés de transmitir alegria pela transformação de um corpo infantil para uma fase adulta, é motivo de vergonha para muitas crianças.

Para discutir os padrões de beleza numa sociedade de consumo, trago os estudos de Angelin³⁶, que discute a relatividade da beleza buscando na história da humanidade os diferentes conceitos de beleza ao passo que a mulher foi sempre o alvo mais visado da estética corporal dominante em nossa sociedade. A maior propagação dos “modelos de beleza”, segundo esta autora, “ocorre através dos grandes meios de comunicação social, os quais reforçam os ditames do consumismo capitalista, construindo um padrão de ‘beleza’ dado como obrigatório” (ANGELIN, 2005, p. 1). Retomo o exemplo da boneca *Barbie*, que, como produto da Indústria Cultural, instiga nas consumidoras infantis o desejo de um corpo bem delineado.

Com relação à sexualidade, depois de analisarmos as cenas em um de nossos encontros, realizamos a dinâmica do “toque”. Levei uma boneca grande que, embora apresentasse as características femininas, expliquei que para aquela atividade iríamos usar a nossa imaginação e, portanto, a boneca poderia ser também um boneco. Todos concordaram. Expliquei que cada um/a iria recebê-la/lo e escolher uma parte do corpo para dar um beijo e passá-la/lo para o/a próximo/a da sua esquerda. A parte que já foi beijada não poderia ser repetida.

Iniciei beijando a mão da/o boneca/o e passei para o *Gui*, que beijou o rosto e passou para a *Laurinha*, que beijou o olho e passou para o *Biel*, que beijou o joelho e passou para a *Duda*, que beijou o pescoço e passou para a *Nessa*. *Nessa* beijou a barriga e passou para mim. A primeira parte da dinâmica aconteceu sem problemas, tudo transcorreu tranquilamente, tanto que diziam: – “Ai, que coisa fácil, é só isso?”

³⁶Rosângela Angelin é militante feminista e doutoranda em Direito na Universidade de Osnabrück–Alemanha. Seu texto está disponível em <<http://www.espacoacademico.com.br/046/46cangelin.htm>>. Acessado em setembro de 2011.

Figura 6 - Dinâmica: o “toque” - mostra *Biel* beijando o joelho da boneca na primeira rodada e depois o joelho da colega ao lado.



Acervo: Rosânia M. S. Bittencourt

Expliquei que nesta segunda parte a/o boneca/o ficaria no centro da mesa, nos assistindo, e continuei a explicar que cada um iria beijar o/a colega da esquerda no mesmo lugar que escolheu para beijar a/o boneca/o. Foi uma gritaria só. Esconderam os rostos com as mãos, baixaram a cabeça fazendo sinal de negativo com o dedo. Algumas crianças, para realizar o feito, tiveram que negociar com o colega. Foi muito divertido, porém para outros percebi o quanto foi difícil de realizar esta segunda etapa da dinâmica, mas continuamos. Eu beijei a mão do *Gui*, o *Gui* deveria beijar o rosto da *Laurinha*, mas ficou com muita vergonha. Escondeu o rosto e não permitiu, assim como também *Laurinha* não quis beijar o olho do *Biel*. Então perguntei:

Rosânia: – Mas por que, Laurinha?

Laurinha: – Eu tenho vergonha, eu não consigo.

Biel: – [Um pouco envergonhado] disse que iria beijar o joelho.

Rosânia: – Duda levanta a calça para o Biel beijar o teu joelho.

Duda: – Ah não, só se for por cima da calça.

Rosânia: – Tudo bem.

Embora sendo menina com menina, com muito custo *Duda* beijou o pescoço da *Nessa*, que também ficou muito envergonhada. *Nessa* beijou a barriga da *Rosânia* [pesquisadora] sem muita vergonha. Ao encerrar a dinâmica, perguntei:

Rosânia – O que foi mais fácil, beijar a boneca ou o/a colega ao lado.

Laurinha – A boneca.

Rosânia – Por que que foi mais fácil beijar a boneca?

Laurinha – Por que ela não se mexe.

Rosânia – E qual é o problema de beijar o/a colega ou de encostá-lo?

Laurinha – É porque eu tenho muita vergonha. Só nos primos que eu beijo no rosto.

Biel – Quando eu fui beijar o joelho da *Duda*, coloquei a minha mão por baixo e beijei a minha mão.

Nessa – Sabia, pro, que a minha irmã já beijou três vezes na boca do primo do *Bruno*?

Rosânia – E por que é tão difícil a gente se encostar, fazer um carinho no/a colega?

Nessa – Ontem o *Gui* [outro colega da escola], ele tava chorando, porque ele estava falando na mãe dele. Ai o *Gui* [do nosso grupo], estava passando a mão assim na cabeça [alisando a própria cabeça].

Rosânia – E não podia, *Nessa*? Vocês disseram o que para ele?

Nessa – Eu só comecei a rir.

Rosânia – Achaste engraçado ele fazer um carinho no amigo?

Nessa – Sim.

Biel – E ela falou assim ó... Mostrando a língua e fazendo careta.

Nana – Nada a ver, por que quando eu chego na escola eu dou um beijo na *Duda*.

Dud: – É de amiga.

Rosânia: – Tu farias isso [dar um beijo] no *Gui* e no *Biel* também?

Nanda – Faria.

Biel – Que mentirosa!

Rosânia: – O que vocês acharam da atividade de hoje?

Nanda – Não gostei da parte que a *Laurinha* não quis beijar o *Biel*.

Rosânia – Se tivesse um menino aqui no teu lado, você beijaria a barriga dele, como tu fez na professora?

Nanda – Não!

A fala das crianças demonstra que acariciar colega do mesmo sexo é, no mínimo, motivo de risadas, como fez *Nessa*. Beijar a/o boneca/o é muito fácil, por ser inanimado, mas beijar ou tocar alguém que tem sentimentos é constrangedor, visto que a mídia deturpa de modo a banalizar a relação entre os sexos, por isso a reação de censura e vergonha não é de se estranhar.

O constrangimento causado no grupo é justamente a ausência de uma atitude de proximidade, do toque, da carícia, que deveria ser comum e, do contrário, é motivo de estranhamento. Um constrangimento necessário, para iniciar, quem sabe, a desconstrução do mito de que somente os adultos necessitam de carinho e afago e que crianças podem sim, por que não, trocar carícias.

O toque, a carícia, enfim, o abraço são atributos quase que proibidos em muitos lugares públicos e na escola está longe de ser tratado com naturalidade. Segundo Louro (2001, p.11), “a sexualidade e identidade de gênero são compostas e definidas pelas relações de poder”, de forma que, para as crianças, estas atitudes

somente os adultos podem ter. O toque está diretamente ligado às questões sexuais, portanto aflora a libido, gerando desconforto e vergonha.

Ao externarem as suas sexualidades, vai surgindo “uma nova concepção de criança – capaz de estabelecer relações que paulatinamente vão se ampliando e se tornando mais complexas com o mundo que a rodeia” (MELLO, 2010, p.189), ajudando-nos a desmistificar a criança infante, *sem voz e sem fala*, como se sua cabeça fosse separada do corpo.

“Menino Maluquinho”, o filme, acompanhado das dinâmicas, subsidiou uma reflexão importante no que se refere ao gênero e à sexualidade junto às crianças sujeitos desta pesquisa. Sendo elas em idade entre oito e nove anos, consideradas socialmente como os “sem voz” e “sem vez”, demonstraram que possuem vivências e experiências que lhes permitem opinar sobre questões que em nossa sociedade, fortemente marcada pelo adultocentrismo, diz respeito somente aos adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O processo investigativo até aqui desenvolvido possibilitou-me inquietações e indagações constantes, de forma que a cada nova resposta novas perguntas eram formuladas num movimento incessante. Nessa dinâmica, procurei considerar os dados coletados como construídos e não como meros dados prontos, pois os sujeitos envolvidos têm uma história de vida e estão inseridos num contexto cultural que não pode ser ignorado, além disso, são sujeitos que produzem cultura e conhecimentos.

A condição de pesquisadora exigiu-me alguns cuidados em função das peculiaridades metodológicas de uma pesquisa realizada com crianças. Era imprescindível que meu olhar fosse para elas e não sobre elas. Esse exercício exigiu-me um olhar despojado de estigmas socialmente construídos, sair de minha adultez com os olhares naturalizados para enxergar com os olhos delas sem me deixar infantilizar. Essa condição só se fortaleceu com uma base teórica que busquei num referencial que concebe a criança como construtora de cultura ao mesmo tempo em que é produzida por ela, que tem personalidade própria e que, ao mesmo tempo em que pode acatar, também pode transgredir a ordem estabelecida reinventando o mundo dos adultos. Assim, pude perceber *in loco* as crianças como atores sociais.

Foi para mim um exercício pessoal muito grande e difícil ter que em alguns momentos apenas ouvir, de modo que durante o processo vivenciei momentos conflituosos, mas importantes e necessários para o alcance dos objetivos propostos.

O fato de nenhuma criança ter assistido ao filme possibilitou a curiosidade e o vislumbamento com as imagens e o enredo do início ao fim, sem demonstração de cansaço. E qual não foi minha gratificação ao solicitar que iríamos ver fragmentos do filme com cenas selecionadas por eles, e em coro solicitaram ver o filme na íntegra, demonstrando a satisfação com o filme escolhido.

A decisão de desenvolver práticas de metodologias, entre tantos, que tomam a criança como protagonista do processo não é algo simples, pois, diante de um movimento de pesquisas que inclui as crianças como sujeitos participantes do processo metodológico, ainda é um campo incipiente e difícil. Isso incorre num movimento de trocas em que nós, adultos, necessitamos abrir mão de muito do que tradicionalmente afirmamos sobre os grupos infantis.

Este estudo teve como finalidade perceber o olhar das crianças sobre as questões de gênero e sexualidade, tendo a obra cinematográfica “Menino Maluquinho, o filme” como “disparador” das reflexões, com a ajuda de diferentes dinâmicas de grupo.

As dinâmicas possibilitaram conhecer as crianças, o que pensam sobre cada temática proposta, qual a visão de mundo e as suas relações socioculturais. Na dinâmica da “Batata quente”, especificamente, as crianças puderam externar suas opiniões com relação aos atributos que são considerados dos meninos e/ou dos homens e das meninas e/ou das mulheres. Percebeu-se, ainda, como relacionam os modelos de masculino e de feminino identificados no filme com o cotidiano, vivenciado por elas, dentro e fora da escola.

Assistir ao “Menino Maluquinho, o filme” com esse grupo de crianças permitiu-me observar suas posturas e reações. O filme nos aproximou, na medida em que pinçava importantes pistas que me possibilitaram compreender como elas iam construindo e significando cada cena da ficção com a realidade ao mesmo tempo em que construía conceitos de gênero e sexualidade.

De posse do material empírico, com as transcrições das falas, iniciei o processo de análise, embora minhas percepções analíticas tenham se dado em todos os momentos dos nossos encontros em meu diário de campo. A análise foi acontecendo enquanto tecia o referencial teórico, demonstrando que a prática e a teoria deveriam caminhar juntas.

No retorno dos trabalhos, na devolução das falas, percebi o quanto as crianças estavam atentas. Foi o momento em que puderam sugerir mudanças na escrita do documento, levadas pelo medo de expor suas ideias. Ouvi-las e respeitá-las em suas opiniões foi um grande exercício, tornando-me um pouco mais experiente em pesquisa com crianças.

Chamo atenção ao importante desenvolvimento de uma consciência política, pedagógica e teórico-metodológica em relação ao mundo social e cultural das crianças, principalmente no que diz respeito à elaboração de princípios para a consolidação da própria constituição das crianças como sujeitos sociais ativos, deflagrando um projeto educacional e de práticas metodológicas não convencionais interligadas aos anseios,

desejos e necessidades das próprias crianças. Isso fortalece e preenche a defesa das crianças como atores sociais e sujeitos ativos nas investigações, pois lhes atribui uma relevância própria com participação direta durante a coleta dos dados nas pesquisas.

Embora as leituras me conduzissem aos objetivos traçados, cometi alguns equívocos nos encaminhamentos metodológicos. Observei, por exemplo, que o termo de consentimento que as crianças levaram para casa foi assinado somente pelos pais ou responsável, faltou, portanto, recolher a assinatura da criança que seria o sujeito desse processo. Um lapso irreparável para uma pesquisadora que defende a criança enquanto autora de seus atos.

Ao anunciar ao grupo que o sucesso dessa produção cinematográfica deu-se também pelo sucesso do livro, cometi a gafe da omissão da obra literária. Este fato impossibilitou às crianças a oportunidade de manuseá-lo para observar as gravuras, enfim, comparar a história escrita com a narrada no filme e até mesmo o conhecimento desta obra tão importante da literatura infantil.

No momento das análises, percebi que o tempo utilizado para a realização das dinâmicas foi razoavelmente curto, pois foram nessas ocasiões que mais emergiram as experiências e os conhecimentos das crianças acerca da temática. A riqueza desses momentos foi tamanha, sendo oportuna a realização das dinâmicas em outro momento específico, fato que atribuo à falta de experiência em trabalhar com o grupo focal.

Alguns pontos, porém, precisam ser ressaltados, visto que considerei importante a frequência e a responsabilidade com os materiais combinados por parte das crianças. Quanto à frequência, atribuo ao fato de eles terem o compromisso com a oficina de artes, visto que foi utilizado o mesmo espaço e horários, numa parceria com a professora Silemar Medeiros da Silva. No quesito responsabilidade com os materiais a serem trazidos, a maioria cumpriu com o combinado, trazendo os brinquedos para a nossa última dinâmica. Apenas duas crianças que por motivo justificado não trouxeram, mas o grupo contornou e não deixou que se sentissem excluídos/as das atividades propostas para aquele dia.

Os depoimentos tímidos e, muitas vezes, comedidos demonstraram a relação de poder exercido pelos adultos em relação às crianças, seja com os pais ou

responsáveis que ditam o que e como fazer, julgando ser a forma mais correta, bem como a autoridade dos/as professores/as e equipe diretiva ao impor regras com o único propósito de protegê-las e estabelecer a ordem. Porém, longe de ser tratada apenas como um período etário, a infância sendo considerada uma categoria autônoma recebe um olhar diferenciado por parte dos adultos. Estes passam a entender que elas criam e recriam uma cultura que lhe é peculiares, construída em uma convivência relacional com os adultos.

Foi minha pretensão aguçar a curiosidade das crianças sobre a sexualidade, que, embora a florada, é reprimida por uma sociedade que a ignora, concebendo as crianças como um segmento assexuado. Este mito foi quebrado nos momentos em que os sujeitos de pesquisa revelavam parte de seus segredos e desejos. As questões de gênero surgiam a todo instante e, ao mesmo tempo em que diferenciavam os papéis sociais do masculino e do feminino, quebravam paradigmas ao impor suas opiniões contrárias às que usualmente nós adultos naturalizamos.

Foi perceptível a capacidade dos sujeitos de pesquisa de transgredirem as regras sociais, impondo e marcando presença. Embora a supremacia masculina estivesse em evidência em muitos momentos dos nossos encontros, as crianças puderam demonstrar suas próprias opiniões, acatando ou divergindo. Não foi difícil perceber o binarismo existente naquele grupo de crianças, trazido pelo poder exercido no interior de suas famílias e o meio social. Os meninos com fortes traços de superioridade em relação às meninas, e estas, em grande parte da nossa convivência, demonstraram atitude de complacência. Porém, em determinados momentos, os meninos eram surpreendidos com depoimentos contrários aos naturalizados socialmente, evidenciando a possibilidade de uma equidade de gênero.

As crianças demonstraram desejos que na maioria das vezes são contidos e reprimidos em nome da “ordem social”, que estabelece o que pode e o que não pode, o que é certo ou o que é errado, immobilizando as crianças, dando-lhes a sensação de inércia. A sexualidade, neste contexto, aparece como algo proibido às crianças e permitido somente aos adultos. O que se pode concluir é que, a partir das suas realidades, as crianças enxergaram-se nas tramas do filme.

Essas atitudes, por parte das crianças, evidenciaram a satisfação em participar dos trabalhos. Sentiram-se corresponsáveis pela investigação da temática e colaboraram ativamente durante todo o processo.

A reflexão aqui trazida teve o intuito de problematizar as atitudes e as condutas naturalizadas e credenciadas como verdades absolutas. Numa visão de adulta pesquisadora e atenta aos pormenores que às vezes é omitido em sons e imagens gravadas, porém, evidenciadas nos gestos e nos olhares deste grupo, muitas vivências e experiências pessoais. As crianças demonstraram conhecimentos que nós, adultos, não imaginamos que elas tenham. Conhecimentos referendados em suas vivências e vivências com os mesmos adultos que também constroem o universo infantil.

Essa pesquisa trouxe várias contribuições, mas destaco o processo histórico, social e cultural da constituição desse espaço e das relações nele estabelecidas. Fazer a pesquisa fora do meu espaço de trabalho e com um grupo de crianças da qual não tinha sequer uma aproximação foi um fator bastante positivo para eu manter o distanciamento necessário, sem vícios e sem incorrer no encantamento tão comum entre pesquisador e pesquisado, apesar da cumplicidade construída durante o processo.

Se a grande maioria das famílias ainda guarda o conservadorismo em relação às questões de gênero e sexualidade, a escola deve fazer o contraponto e garantir aos educandos outras possibilidades com trabalhos pautados em pesquisas e debates. Cabe a ela cumprir o seu papel fundamental de articuladora entre o conhecimento formal, escolar, acadêmico e o conhecimento espontâneo da comunidade que a cerca. Estreitar os laços entre estes conhecimentos e a vida é o papel emancipatório da escola e deve ultrapassar gerações. A escola pode aproveitar os momentos de exibições fílmicas para problematizar, de modo a desconstruir os mitos e construir novos conceitos de sexualidade visando à equidade de gênero.

Os PCNs, sendo um documento do MEC - Ministério da Educação deveriam garantir aos educadores/as o fomento às discussões e problematizações na busca de uma equidade de gênero, pois um currículo, longe de assumir um papel meramente

institucional, deve garantir ao indivíduo a liberdade de escolhas e desmitificar preconceitos que enquadram numa normativa socialmente estabelecida.

A sexualidade e as relações de gênero são dois conceitos indissociáveis e o que se percebe nos projetos de ensino é simplesmente a ausência desses temas, muito menos projetos que deem continuidade a essas questões tão pujantes em nossa sociedade, na vida das crianças e principalmente dos nossos educandos/as. Por isso, um trabalho educacional consciente e comprometido com formações de professores, continuamente, pode ser a chave para mudanças de posturas, e para que possam dar conta de reflexões de suas práticas, enquanto buscam fortalecer-se teoricamente.

Outro ganho importante, com a elaboração desta pesquisa, foi a contribuição à sociologia da infância, vista pela ótica das crianças evidenciadas a partir de seus “pontos de vista” ao manifestar seus desejos e opiniões. Não foi difícil perceber as diferentes infâncias que surgiram com o entrelaçamento de suas histórias de vida.

Trazer o olhar das crianças sobre as questões de gênero implicou novas possibilidades de investigações e estudos. Enquanto educadora, percebo a carência de subsídios que sustentem um planejamento educacional efetivo para, pelo menos, nos aproximarmos de uma equidade de gênero.

Este é o desafio teórico-metodológico posto para os adultos que querem pesquisar a infância e os conteúdos que ecoam das vozes das crianças. Em outras palavras, é um desafio para pesquisadores/as que pretendem analisar as culturas infantis e as formas de socialização das crianças, a partir de procedimentos metodológicos que, mesmo sendo definidos e utilizados por adultos, direcionam-se a partir do recolhimento das vozes das crianças, material empírico necessário às suas análises. Isto nos leva a querer aprofundar o conhecimento sobre a infância ao deixar que falem, ao ouvi-las sobre as suas experiências e interpretá-las. Consideramos esta a forma de (re) significar as hierarquias geracionais dos papéis sociais estabelecidos cultural e cientificamente.

A trama exibida na história do “Menino Maluquinho, o filme” confundiu-se com a história daquele grupo de crianças, mostrando que a infância já recebeu diferentes significações em determinados períodos históricos. Foi a partir da modernidade que surge o sentimento de proteção às crianças com leis mais

específicas, bem como o surgimento das escolas identificando a criança como categoria aluno, com seus ofícios específicos, separando-as do mundo dos adultos.

O que ficou evidenciado é que os conceitos de infâncias, os de gênero e de sexualidade foram e continuam sendo construídos pelas crianças nas relações entre seus pares e entre os adultos. No entanto, as crianças, mesmo na dependência dos adultos, os reelaboram a todo o momento.

Que o adulto está sempre presente na vida das crianças não é nenhuma novidade, porém o que se traz de novo neste estudo é a possibilidade de a criança (re)elaborar situações vividas por meio de suas brincadeiras, em que a maioria delas traz indícios de um relacionamento próximo da vida adulta. A criança em sua ludicidade aprende e se socializa culturalmente por meio de seus artefatos e brincadeiras. Ao brincar ela (re)significa seus próprios brinquedos, deixando ali suas marcas, registrando suas histórias e as histórias de suas famílias.

Outro fator importante que deve ser ressaltado é o hábito de assistir a filmes em lugares específicos, ou seja, no cinema. É um hábito que há muito não se utiliza, no meio das classes populares, visto que o cinema se elitizou, restando a transposição televisiva dos filmes concorrendo com os espaços publicitários e comerciais.

Quando estabelecemos relações com o outro, precisamos levar em consideração quem são os outros com quem nos relacionamos. Respeitar as diversidades no ambiente escolar é um desafio que a escola tem a enfrentar.

Há pouco, ainda acreditávamos que alguns estudos realizados há bastante tempo eram suficientes para responder a “curiosidades” tão comuns no universo infantil e tão necessário para o desenvolvimento da personalidade das crianças, porém, as respostas eram padronizadas, sem chance de réplica. O fato é que as mudanças sociais requerem respostas que satisfaçam o ímpeto desses questionadores tão pequenos, cada vez mais exigentes e conhecedores dos mais diversos assuntos.

Este estudo vem confirmar que as verdades deixam de ser permanentes para se tornarem temporárias. Diante deste trabalho de pesquisa é possível concluir que ainda há muito para pesquisar e refletir sobre a relação do cinema e a infância, o gênero e a sexualidade. Os conhecimentos construídos neste processo de investigação devem ser lidos e partilhados para que suscitem novas investigações e novos

encaminhamentos, pois esta pesquisa não tem a finalidade de esgotar-se em si mesma.

REFERÊNCIAS

- A INVENÇÃO da infância. Direção: Liliana Sulzbach. Produção: Liliana Sulzbach e Monica Schmiedt. Roteiro: Liliana Sulzbach. 2000. DVD (26 min).
- ALMEIDA, Milton José de. **Imagens e sons: a nova cultura oral**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2004.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Liber Livro, 2005.
- ANGELIN, **Quando o “belo feminino” se torna um pesadelo e uma obrigação**. Espaço Acadêmico, n.46, março/2005.
- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, Koogan, 1981.
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BECCHI, e. Julia, D. (Org.) (1996) **Histoire de l'enfance en Occident. De l'Antiquité au XVII éme Siècle**, 2Vol., Paris: Ed. Seuil.
- BELLO, Alexandre Toaldo; FELIPE Jane. **Delineando masculinidade desde a infância**. Instrumento: Revista de Estudo e Pesquisa em Educação. v.1, n.1. p. 175-182. mai 2010.
- BELLONI, Maria Luiza. **Infância, Mídias e Educação: revisitando o conceito de socialização**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 25, n. 1, 41-56, jan./jun. 2007. Disponível em <http://www.perspectiva.ufsc.br>. Acesso em 18 de jan/2012.
- BENJAMIN, Walter. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- _____. **A infância em Berlim por volta de 1900**. In: Obras escolhidas II: rua de mão única. São Paulo: Brasiliense, 1995.
- BORBA, Ângela Meyer. O brincar como um modo de ser e estar no mundo. In: BRASIL. **Ensino fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. 2ª Ed. Brasília: FNDE, Estação Gráfica, 2007.
- BOURDIEU, Pierre. **Esboço de uma teoria da prática**. São Paulo: Ática, 1994.
- BORGES, Danielle dos Santos. **A retomada do cinema brasileiro: Uma análise da indústria cinematográfica nacional de 1995 a 2005**. Tese de doutorado. Universidade Autônoma de Barcelona. Barcelona, 2007.

BOTO, Carlota. O desencantamento da criança: entre a Renascença e o século das Luzes. In FREITAS; Marcos Cezar; KUHLMANN, Moyses Jr (orgs). **Os intelectuais na história da infância**. São Paulo: Cortez, 2002. P. 11-60.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais: apresentação dos temas transversais**, ética / secretaria de Educação Fundamental. – Brasília : MEC/SEF, 1997.

BROUGÈRE, Gilles. Brinquedo e cultura. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004 110 p.

CABRAL, Carla Giovana. **Gênero e Diversidade na Escola**: vivências e experiências na formação de professores/as da Educação básica brasileira. BRASIL. Secretaria Especial de políticas para as mulheres. Pensando gênero da escola. Brasília, 2010.

CABRAL. Gladir da Silva et al. **Concepções de infância e imaginação: o menino maluquinho, o livro e o filme**. 2006. Disponível em: <<http://www.gedest.unesc.net/>>. Acesso em 04 de mai de 2011.

CAMBI, Franco. ULIVIERI, Simoneta. **Storia dell'infanzia nell'Italia liberale**. Firenze: La Nuova Italia, 1988.

CARVALHAES, Daiane Bianche. FULGENCIO. Leopoldo; **O conceito de sexualidade infantil em Freud: aspectos empíricos e metapsicológicos**. Anais do XIII Encontro de Iniciação Científica da PUC-Campinas, 2008.

CARVALHO, Jailson Dias. **Helvécio Ratton e o cinema brasileiro**. Revista de Histórias e Estudos Culturais. vol.5, ano 5, n.4. out/nov/dez/2008. Disponível em www.revistafenix.pro.br. Acesso em 25 de ago de 2011.

CARVALHO, Marília Pinto de. **Um olhar de gênero sobre as políticas educacionais**. AUAD, Daniela. et. al. (Orgs). Gênero e educação. São Paulo: SOF, 1999. 76p. (coleção Sempre Viva).

CASTRO, Michele Guedes Bredel de. **Noção de criança e infância**: diálogos, reflexões, Interloquções. Universidade Federal Fluminense, Niterói/RJ. V Seminário Linguagens em Educação Infantil. 2008. Disponível em <http://alb.com.br/arquivo-morto/edicoes_anteriores/anais16/seminario13.htm>. Acesso em 27 de jul de 2011.

CATELLI, Rosana Elisa. Coleção de imagens: **o cinema documentário na perspectiva da Escola Nova, entre os anos de 1920 e 1930**. Educação & Sociedade, v. 31, p. 605 - 624, 2010.

CORSARO. Wiliian. **A reprodução interpretativa no brincar ao “faz-de-conta” das crianças**. Educação, Sociedade & Culturas, n.17, 2002, 113-134.

COSTA, Marisa Vorraber. SILVEIRA, Rosa Hessel. SOMMER, Luiz Henrique. **Estudos culturais, educação e pedagogia**. n.23, mai/jun/jul/ago. 2003.

COSTA, Marli de Oliveira. **Infância e "artes" das crianças: memórias, discursos e fazeres (sul de Santa Catarina - 1920 a 1950)**. 293 p. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Porto Alegre, 2009.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

DALPIZZOLO, Daniel. **A História do Cinema - O Surgimento da Sétima Arte**. 2007. Disponível em Disponível em <<http://www.cineplayers.com/artigo.php?id=42>>. Acessado em 17/set/2011.

DEBUS, M. Manual de excelência em la investigación mediante grupos focales. In: ESPERIDIÃO, Elizabeth. **Reflexões sobre a utilização do grupo focal como técnica de pesquisa**. São Paulo: Fundação Editora de UNESP, 2004.

DELGADO, Ana Cristina Coll; MULLER, Fernanda. **Sociologia da Infância: Pesquisa com crianças**. Educação e sociedade, Campinas, vol.26, n.91. p.351-360, Maio/agosto. 2005. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> acesso em 15/08/2010.

DONZELOT, Jacques. **Polícia das Famílias**. 2.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1986. (Conservação das crianças).

DUARTE, Rosália. **Cinema & Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

FANTIN, Monica. **Produção cultural para crianças e o cinema na escola**. Anais da 26ª Reunião Anual da ANPED, Poços de Caldas, Milano, 2003.

_____. **Crianças, cinema e mídia-educação: Olhares e experiências no Brasil e na Itália**. 399p. Tese (Doutorado em Educação). UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. 2006.

_____. **Cinema e Imaginário infantil: a mediação entre o visível e o invisível**. Educação e Realidade. 34(2), PP 205-223, mai/ago,2009.

_____. **Crianças, cinema e educação, além do arco-íris**. São Paulo: Annablume, 2011.

FELIPE, Jane. **Representando e produzindo meninos e meninas**. Educação & Realidade – v.1, n.1. fev. 1976. Porto Alegre: UFRG, 1976.

FIGLIUZZI, Adriza. **Carro – isso é coisa de menino!** Fazendo Gênero 8 - Corpo, Violência e Poder. Florianópolis, 2008.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Imagens da mídia, educação e experiência. In: FANTIN, Mônica. GIRARDELLO, Gilka (Orgs). **Liga, roda, clica: Estudos em mídia, cultura e infância.** Campinas, SP: Papyrus, 2008.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade 1. A vontade de saber.** Rio de Janeiro: Graal, 1985.

_____. **A ordem do discurso.** São Paulo: Edições Loyola. 17ªed, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11 ed. Rio de Janeiro: Edgard Blücher, 1993. 295 p.

GAGNEBIN, Jeanne Marie. Infância e Pensamento. In: GHIRALDELLI JR., Paulo (org.). **Infância, escola e modernidade.** São Paulo: Cortez; Curitiba: Ed da UFPR, 1997. p.83-100.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo Focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livro. 2005.

GÉLIS, Jacques. A individualização da criança. In: **História da vida privada.** v.3. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. P. 311-329.

GIOVANAZZO, Renata A. *Focus Group* em pesquisa qualitativa: fundamentos e reflexões. **Revista Administração On Line**, v. 2, n. 4, out.-dez. 2001. Disponível em: <http://www.fecap.br/adm_online/art24> Acesso em: 15 de dezembro de 2011.

GOMES, Sandra Regina. **Grupo focal: uma alternativa em construção na pesquisa educacional.** Caderno de Pós graduação, São Paulo, v.4, Educação, p. 39-45, 2005.

GRANDE, Maria Dolores Perez. **La violência de gênero. Prevencion educativa.** Papeles Salmantinos de Educaciòn 8. 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 9 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

JAVEAU, Claude. **Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância?** Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n.91, p. 379-389, Maio/Ago. 2005. Disponível em < <http://www.cedes.unicamp.br>>

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. **O jogo, a criança e a educação.** São Paulo: Pioneira. 1994.

KOHAN, Walter Omar. Filosofia e infância: Pontos de encontro. In: KOHAN, Walter Omar e KENNEDY, Davi (Orgs). **Filosofia e infância.** Petrópolis, RJ, 1999.

_____. **Infância, estrangeiridade e ignorância.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, Sônia. **Autoria e autorização**: Questões éticas na pesquisa com crianças. Cadernos de Pesquisa, n.116, p. 41-59, julho/ 2002.

_____. A infância e sua singularidade. **Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade**. BEAUCHAMP, Jeanete et al(Org.). – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. 135 p.

_____. Infância, cultura contemporânea e educação contra a barbárie. In BAZÍLIO, Luiz Cavalieri; KRAMER, Sonia. **Infância, educação e direitos humanos**. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN Jr. e FERNANDES, Rogério, Moises, Sobre a história da infância. In: FARIA, Luciano Mendes Filho (org). **A infância e sua educação**: Materiais, práticas e representações. BH: Autêntica, 2004.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudanças. Ijuí: Unijuí, 1991

LEITE, Maria Isabel. Espaços de narrativa – onde o eu e o outro marcam encontro. In: CRUZ, Silvia Helena Vieira (org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. O que falam de escola e saber as crianças da área rural? Um desafio da pesquisa no campo. KRAMER, Sônia. LEITE, M. Isabel I. (org.). **Infância: fios e desafios da pesquisa**. Campinas: Papirus, 1996. 7ed.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: PRIORE. Mary Del (Org). **História das mulheres no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 7ª ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **O corpo educado**: pedagogia da sexualidade. 2.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. **Cinema e sexualidade**. Educação e Realidade. 33(1): p. 81-98. Jan/jun, 2008.

LUCKESI, Cipriano. PASSOS, Elizete S. **Introdução à Filosofia: aprendendo a pensar**. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2004.

MARCELLO, Fabiana de Amorim. **Criança e imagem no olhar sem corpo do cinema**. PPGE/UFRG. 2008.

MARTINS filho, Altino José; BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Metodologias de pesquisas com crianças - das pesquisas com crianças ao encontro da infância contemporânea**. vol. 18, nº 2. 2010. Disponível em <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex>>. Acesso em 08 de mai de 2011.

MENINO Maluquinho, o filme. Direção: Helvécio Ratton. Produção: Europa filmes. Roteiro: Maria Gessy, Alcione Araujo, Helvécio Ratton e Zivaldo. Intérpretes: Samuel Costa, Patrícia Pillar, Roberto Bontempo, Tonico Pereira entre outros. 1995. DVD (82 min).

MELLO, Suely Amaral. O lugar da criança na pesquisa sobre infância: alguns posicionamentos na perspectiva da tória histórico-cultural. Reflexão e ação. **Das pesquisas com crianças ao encontro da infância**. Vol.18, n.2. 2010.

MERTEN, Luiz Carlos. O cinema e a infância. ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança**. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

MEYER, Dagmar Estermann. Gênero e educação: teoria e política. LOURO, Guacira Lopes et al(org). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Rio Janeiro: Petrópolis: Vozes, 2003. p.09-27.

_____. Gênero, sexualidade e currículo. BRASIL, **Educação para a Igualdade de Gênero, salto para o futuro**. Ano XVIII - Boletim 26 – Novembro. 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org) et al. **Pesquisa social: Teoria, Método e criatividade**.Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

MINELLA. Luzinete Simões. CABRAL. Carla Giovana (Orgs). **Práticas Pedagógicas e Emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

MONTANDON, Cléopatre. **Sociologia da infância: balanço dos trabalhos em língua inglesa. Caderno de pesquisa**, São Paulo, n.112, p.33-60, 2001.

_____. **As práticas educativas parentais e a experiência das crianças**. Educação e Sociedade, maio/ago. 2005, vol. 26, n. 91, p. 485-507. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 03/jan/2012.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola**. São Paulo: Moderna, 1999. 80p.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NOGUEIRA, Cláudia Mazzei. **A feminização no mundo do trabalho: entre a emancipação e a precarização**.Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

NICHOLSON, Linda.**Interpretando o gênero**, en Revista Estudios Feministas, CFH/CCE/UFSC, vol. 8, nº 2, Brasil, Santa Catarina, 2000, pág. 8-41.

PEREIRA, Mariângela Rosa. **Gênero, Sexualidade e infância: nas telas do cinema, a criança como sujeito do amor romântico.** ULBRA. Disponível em <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em 16/abr/2011.

PERROTI, Edmir. A criança e a produção cultural. ZILBERMAN, Regina (Org.). **A produção cultural para a criança.** Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

PILLAR, Analice Dutra. **Criança e televisão: leituras de imagens.** Porto Alegre: Mediação, 2001. 155 p.

POSTMANN, Neil. **O desaparecimento da infância.** Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTIEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil. Um campo de estudos em construção. FARIA, Ana Lúcia G. de. Et al (Orgs). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças.** 2.ed Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SANTOS, Jean Isídio dos. **O Cinema e a Indústria Cultural.** Revista Crítica do Cinema. Ano 01, n. 01, dez. 2006.

SANTOS E SILVA, Beatriz Nunes. **Cinema e a sala de aula: um caminho para a formação.** Revista Espaço Acadêmico, nº 93, fevereiro de 2009. Disponível em <http://www.espacoacademico.com.br/093/93silva.pdf>. Acessado em 17/jan/2012.

SARAMAGO, Sílvia Sara Sousa. **Metodologias de pesquisa empírica com crianças.** Sociologia, problemas e práticas, n.35, 2001, pp. 9-29.

SARMENTO, Manoel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância.** Educação e Sociedade, maio/ago. 2005, vol. 26, n. 91, p. 361-378. Disponível em: <www.cedes.unicamp.br>. Acesso em 13/mar/2011.

_____. **Os ofícios da Criança.** In Congresso Internacional "Os mundos sociais e culturais da infância", 2000, Braga. Actas... Braga Universidade do Minho, 2000.

_____. As culturas da Infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: SARMENTO. Manuel J.; CERISARA, A. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da Infância e educação.** Porto/Portugal: Asa Editores, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto; PINTO. Manuel. As Crianças e a infância: Definindo Conceitos, Delimitando o Campo. In: _____. **As Crianças: Contextos e Identidades.** Braga, 1997.

SARTORI, Ari José. BRITTO, Néli Suzana (org). **Gênero na educação: espaço para a diversidade.** Florianópolis: Genus, 2004.

SAYÃO, Deborah Thomé. Infância, sexualidade e educação: aspectos das relações entre profissionais e crianças. In: SARTORI, Ari José. BRITTO, Néli Suzana (org). **Gênero na educação: espaço para a diversidade**. Florianópolis: Genus, 2004.

SILVA. Cristiani Bereta. SILVA. Cintia Tuler. Formação docente em Gênero e Diversidade na Escola. In: MINELLA. Luzinete Simões. CABRAL. Carla Giovana (Orgs). **Práticas Pedagógicas e Emancipação: Gênero e Diversidade na Escola**. Florianópolis: Ed. Mulheres, 2009.

SILVA, Ilton Benoni da. **Inter-relação: a pedagogia da ciência**: uma leitura do discurso de epistemológico de Gaston Bachelard. Ijuí: Unijuí, 2007.

SILVA, Juliana Pereira da. BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. KRAMER, Sonia. **Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças**. PERSPECTIVA, Florianópolis, v.23, n.01, p.41-64, já./ jul. 2005. <<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>>. Acesso em 12/Nov/2010.

SILVA, Silemar Maria de Medeiros da. **"Minha escola é assim..."**: reflexões sobre a produção de um filme com crianças. 2009. 114p. Dissertação (Mestrado) – UNESC-Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2009.

SOARES, Eliane Vera . et al. O que é raça? **Estratégias para definir e combater o racismo**. SCOTT, Parry. et al (org). Recife: Universitária da UFPE, 2009.

SOUZA, Fabiana Cristina de. LEÃO, Andreza M. de Castro. **Entre o discurso pedagógico e o ideológico na escola**: estereótipos e classe, raça e gênero. Fazendo Gênero 8 – Corpo e Violência. Florianópolis, 2008.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro. Por entre planos, fios e tempos: A pesquisa em Sociologia da Educação. In: ZAGO, Nadir et al (orgs.). **Itinerários de Pesquisa: Perspectivas qualitativas em Sociologia da Educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

TRIVIÑOS, Augusto NivaldoSilva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Ed. Atlas, 1987.

TRUFFAUT, François. **O prazer dos olhos, escritos sobre cinema**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1975.

VAROTTO. Mirte Adriane; SILVA, Mauricio Roberto da. **Brinquedo e indústria cultural: sentidos e significados atribuídos pelas crianças**. Motrivivência. Ano XVI Nº 23, p. 169-190 Dez. / 2004.

VEIGA, Cynthia Greive. Infância e modernidade: ações, saberes e sujeitos. Faria Filho, Luciano M. (org). **A infância e sua educação: materiais, práticas e representações** (Portugal e Brasil). Belo Horizonte: Autêntica, 2004, pp. 35- 82.

VEYNE, Paul. O Império Romano. In__**história da Vida Privada**. v.1. São Paulo: Companhia das letras, 1991.

XAVIER, Ismail. **O discurso cinematográfico**. 3.ed.São Paulo: Paz e Terra, 2005.

APÊNDICE(S)

APÊNDICE A - solicitação de autorização da escola para a realização da pesquisa

Criciúma, 12 de agosto de 2010

PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA


Em nome do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNESC vimos por meio deste solicitar à Direção da E.M.E.I.E.F. MOACYR JARDIM DE MENEZES autorização para a realização da pesquisa de mestrado a ser desenvolvida pela mestranda **Rosânia Maria Silvano Bittencourt**, que tem como orientadora a professora Dra. Giani Rabelo. A pesquisa tem como objetivo analisar "O Menino Maluquinho, o filme", com o propósito de compreender como o cinema pode avigorar as desigualdades entre os gêneros ao reforçar os estereótipos do masculino e do feminino na infância, a partir do olhar das crianças.

A fim de desenvolver o estudo, a mesma solicita o espaço da sala de artes, com autorização da professora responsável. Será necessário o envolvimento dos alunos e alunas do terceiro ano, com prévia autorização dos pais ou responsáveis, a partir do consentimento das crianças. A pesquisadora tem a intenção de realizar vários encontros, utilizando-se de vários procedimentos metodológicos a fim de coletar os depoimentos dos/as participantes da pesquisa, inclusive fazendo uso de gravador e filmadora.

Os nomes dos/as envolvidos/as não serão revelados, sendo que cada um escolherá um pseudônimo, com a finalidade de preservar suas identidades.

Sem mais nada para o momento, agradecemos antecipadamente.

Atenciosamente,



Giani Rabelo (orientadora)
Profa. Dra. do PPGE/UNESC

Rosânia Maria Silvano Bittencourt
Mestranda PPGE/UNESC

FUCRI - FUNDAÇÃO EDUCACIONAL DE CRICIÚMA (MANTENEDORA)

APÊNDICE B - solicitação de autorização para os pais das crianças pesquisadas

Criciúma, 17 de agosto de 2010

Senhores pais ou responsáveis

Sou mestranda do PPGE da UNESC e desenvolvo um projeto de pesquisa com o objetivo de analisar “Menino Maluquinho, o filme”. Tenho como propósito compreender como o cinema pode avigorar as desigualdades entre os gêneros ao reforçar os modelos do masculino e do feminino na infância, a partir do olhar das crianças.

Este trabalho se desenvolverá nas quintas-feiras, no período matutino, em parceria com a Oficina de Artes da E.M.E.I.E.F. Prof. Moacyr Jardim de Menezes. Sendo previstas quatro semanas de trabalho.

Para tanto, solicito a autorização dos pais ou responsável, no sentido de permitir a participação do seu/a filho/a no desenvolvimento desse projeto, bem como o registro e o uso da voz e da imagem dos mesmos, que será fotografada e filmada com a garantia de total sigilo quanto à identidade dos envolvidos.

Contando com a sua colaboração para um efetivo trabalho de qualidade, desde já agradeço.

Rosânia M^a. Silvano Bittencourt - Mestranda e pesquisadora – (48 3433 9928)



AUTORIZAÇÃO PARA PARTICIPAÇÃO DO PROJETO DE PESQUISA

Eu _____ autorizo o aluno/a _____ a participar de um projeto de pesquisa na oficina de artes da escola E.M.E.I.E.F Professor Moacyr Jardim de Menezes, realizado pela mestranda e pesquisadora Rosânia Maria Silvano Bittencourt do PPGE da UNESC. Autorizo, também o registro e o uso da voz, da imagem fotográfica e midiática (filmagem) do/a mesmo/a ciente de que a identidade do/a mesmo/a será preservada.

Criciúma, 17 de agosto de 2010

Assinatura do Pai/mãe ou responsável

APÊNDICE C – Roteiro das cenas selecionadas para cada encontro

UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE

Roteiro para os encontros semanais da pesquisa em andamento: Uma análise do filme “Menino Maluquinho, o filme”.

1º Encontro:

1ª cena: Guerra de travesseiro e festival de peidos

- Comentem sobre a cena que viram;
- Quem brinca de guerra de travesseiro?
- Por que não deixaram a Nina brincar?
- Por que somente os meninos brincam de festival de peidos?

2ª cena: Encontro entre a turma da cidade e a turma do sítio, Maluquinho, Bocão e Nina

- Falem sobre o que vocês viram nesta cena;
- Existe alguma diferença entre o jeito dos meninos e o da menina?
- Por que eles não deixaram a Nina participar da briga entre as turmas?
- O Menino Maluquinho disse: – A guerra não foi feita para as mulheres. Você concorda?

3ª cena: Missão perigosa: roubo de mangas

- Comentem sobre a cena que vimos;
- Os meninos disseram para Nina que roubar manga é uma missão perigosa e, por isso, não é missão para as meninas. O que vocês pensam sobre esta afirmação?
- Menina sobe em árvore?

4ª cena: O jogo de futebol

- Comentem, o que a cena nos mostrou?
- Quem joga futebol?
- O que as meninas faziam?
- Por que as meninas não jogaram futebol?

➤ **Dinâmica: Atributos masculinos e femininos.**

Material: Uma caixa, frases com comportamentos, cartazes com um modelo de menino e outro como o modelo de uma menina e aparelho de som.

Desenvolvimento:

O grupo que se sentou em círculo. A seguir, coloquei a música e entreguei a caixa com comportamentos escritos em pequenos papéis aos participantes. Ao parar a música, quem ficasse com a caixa na mão retirava um papelzinho escrito um comportamento, ao ler deveria classificar enquanto masculino ou feminino e colar ao lado do menino ou da menina.

Frases selecionadas:

FAZER CURSO DE INFORMÁTICA
 URINAR EM PÉ
 PASSAR A ROUPA DA FAMÍLIA
 USAR ROUPAS ÍNTIMAS DELICADAS
 USAR COSMÉTICOS
 DIRIGIR CAMINHÃO
 SER SENSÍVEL
 CHORAR EM FILMES DRAMÁTICOS
 USAR BRINCOS
 TER FORÇA E CORAGEM
 LAVAR LOUÇA
 FUMAR CHARUTO
 JOGAR PIÃO

2º encontro:

1ª cena : Maluquinho e Bocão com revista de mulher pelada

- O que perceberam na cena?
- Quem já viu revista de mulher pelada?
- Quem costuma ver essas revistas?
- Por que as mulheres batem fotos peladas para revistas?
- Existem revistas de homens pelados?

2ª cena: Shirlei, as meninas e os meninos

- Comentem sobre a cena;
- Por que a Shirlei se mostra diferente das meninas?
- O que chama a atenção dos meninos?
- Quais as brincadeiras que aparecem na cena, e quem está brincando?

3ª cena: Bilhetinhos para as meninas (sala de aula)

- O que perceberam nesta cena? Comente.
- Para quem o Maluquinho fazia versinhos?
- Como descobriram que era ele quem fazia os versinhos?

➤ **Dinâmica: o corpo**

Material: Em círculo e boneca/o infantil.

Desenvolvimento:

- Mostrei uma boneca e expliquei que todos deveriam dar um beijo numa parte da boneca, uma de cada vez, porém não se poderia beijar uma parte que já foi beijada. Exemplo: dei um beijo no dedo do pé da boneca e a passei para a pessoa que está ao meu lado; essa dá um beijo na nuca e a passa para outra pessoa e assim por diante.
- Quando todos beijaram a/o boneca/o, a mesma voltou para mim.
- Solicitei, então, que após aquela rodada, todos deveriam dar um beijo na/o colega ao lado, no mesmo lugar em que foi dado na boneca.

Reflexão:

- Por que é difícil expressar carinho?
- Por que é mais fácil expressar carinho em uma boneca do que em uma pessoa?
- Por que homem não beija homem?

3º encontro: Memória dos avós;

- Comentem o que vocês perceberam nesta cena.
- Que brinquedos o avô Passarinho havia guardado no baú?
- Comentem as frases que o avô Passarinho falou:
“A convivência com os meninos estica a vida”.
“Os meninos que vêm por aí, nunca vão saber o que é um pião”.
- Como são os brinquedos de hoje?
- Que brinquedos e brincadeiras vocês costumam brincar?

➤ Dinâmica: brincar

ANEXO(S)

ANEXO A - Sinopse

Menino Maluquinho, o Filme é a vida de um menino feliz, do menino que existe dentro de cada um de nós. Saltou das páginas de seu livro e, junto com sua turma, tomou corpo de gente para nos encantar com sua história. De mãos dadas com o tempo, transforma as mais simples brincadeiras em aventuras e momentos difíceis em pura poesia.

"Maluquinho é um menino como outro qualquer. Brincalhão, levado, esperto, alegre, ele teve a sorte de nascer numa família carinhosa, o que lhe permite gozar as delícias da infância. Um dia os pais decidem se separar e Maluquinho sofre. Fica sem comer, não quer mais saber da rua, é uma dor só.

Até que aparece o Vô Passarinho, ex-piloto de avião, pronto a embarcar em todo tipo de travessura. Ele é uma espécie de menino grande que leva o neto e sua turma para umas férias na fazenda a bordo de um inusitado avião feito por ele próprio. Na chegada uma meiga avó os recebe com uma mesa cheia de doces, biscoitos e tortas. Na fazenda a brincadeira corre solta. O tempo passa e o menino maluquinho segue vivendo suas alegrias e pequenas dores enquanto cresce. É aí que todo mundo descobre: na verdade ele não tinha sido nem um pouco maluquinho. Apenas um menino feliz." (FBR/32)

ANEXO B – Elenco do filme**Elenco**Samuel CostaPatrícia PillarRoberto BomtempoLuiz Carlos ArutinHilda RebelloEdyr de CastroVera HoltzOthon BastosTonico PereiraFernanda GuimarãesJoão Barbosa RomeuSamuel Brandão

Menino Maluquinho

Mãe

Pai

Vô Passarinho

Avó

Irene

Professora

Padre

Motorista

Nina

Bocão

Junim