



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PEDRO APARECIDO BARRETO DE MELO

"MA VIE EN ROSE: OLHARES SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E GÊNERO"

Rondonópolis - MT
Abril de 2018



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE RONDONÓPOLIS
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



PEDRO APARECIDO BARRETO DE MELO

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso, *Campus* de Rondonópolis, na Linha de Pesquisa Linguagens, Cultura e Construção do Conhecimento, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.
Orientador: Prof.^a Dr.^a Raquel Gonçalves Salgado.

Rondonópolis - MT
Abril de 2018

Dados Internacionais de Catalogação na Fonte.

B273m Barreto de Melo, Pedro Aparecido.
"MA VIE EN ROSE: : OLHARES SOBRE INFÂNCIA,
EDUCAÇÃO E GÊNERO" / Pedro Aparecido Barreto de
Melo. -- 2018
60 f. : il. color. ; 30 cm.

Orientadora: Raquel Gonçalves Salgado.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Mato
Grosso, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Programa
de Pós-Graduação em Educação, Rondonópolis, 2018.
Inclui bibliografia.

1. Infância. 2. Cinema. 3. Gênero. 4. Sexualidade. 5.
Educação. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada automaticamente de acordo com os dados fornecidos pelo(a)
autor(a).

Permitida a reprodução parcial ou total, desde que citada a fonte.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO
PRÓ-REITORIA DE ENSINO DE PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
Rod. Rondonópolis.-Guiratinga, km 06 MT-270 - Campus Universitário de Rondonópolis - Cep:
Tel : (66) 3410-4035 - Email : ppgedu@ufmt.br

FOLHA DE APROVAÇÃO

TÍTULO : "MA VIE EN ROSE: OLHARES SOBRE INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E GÊNERO"

AUTOR : Mestrando Pedro Aparecido Barreto de Melo

Dissertação defendida e aprovada em 23/04/2018.

Composição da Banca Examinadora:

Presidente Banca / Orientador Doutor(a) Raquel Gonçalves Salgado
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO

Examinador Interno Doutor(a) Flávio Vilas-Bôas Trovão
Instituição : UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Examinador Externo Doutor(a) Miguel Rodrigues de Sousa Neto
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Examinador Suplente Doutor(a) Aguinaldo Rodrigues Gomes
Instituição : Universidade Federal de Mato Grosso

RONDONÓPOLIS,23/04/2018.

AGRADECIMENTOS

Grato à Deus por viver momento tão importante da minha vida, uma etapa de muito crescimento científico e de reflexão sobre a minha essência como pessoa, como ser pensante.

Minha gratidão a Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis.

A todo o corpo docente do curso de Mestrado em Educação do PPGEdU/UFMT/CUR pela riqueza acadêmica, pela disponibilidade e atenção com a minha formação.

À Raquel Gonçalves Salgado, por dividir comigo conhecimentos tão importantes e significativos, como os textos e um rico material teórico que me ajudou muito não apenas como acadêmico do programa de Mestrado e sim como pessoa, como ser humano consciente de meu papel na sociedade, que continua me auxiliando no que tange os meus direitos como cidadão e com autonomia para trilhar os meus caminhos, de cabeça erguida, empoderado, sem me acomodar na buscar de novos aprendizados e novos horizontes.

Com afeto e carinho a todos/as os/as colegas da turma, cada um/a com a sua peculiaridade se tornou importante nesta trajetória. Em especial, aos meus amigos Itamar, Rosângela que estiveram comigo nessa trajetória.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior – CAPES, pela concessão de bolsa de estudante e pela maravilhosa oportunidade de vivenciar os conhecimentos, leituras e vivências neste Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de Mato Grosso, campus Rondonópolis .

Aos colegas e professores integrantes do Grupo de Estudos Infância, Juventude e Cultura contemporânea (GEIJC), muitos foram os aprendizados adquiridos.

RESUMO

As produções cinematográficas são entendidas como textos midiáticos que possibilitam a construção de sentidos, que estão relacionados aos modos como a sociedade concebe a infância. A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções de professoras a partir dos discursos de infância, gênero e sexualidade presentes no filme “Ma vie en rose”, de Alain Berliner, que trata dos conflitos de uma criança na escola, na família e na vizinhança, provocados por suas experiências com o próprio corpo, que escapam de uma masculinidade normativa. Como objetivos específicos, busca-se analisar as seguintes questões: como o filme traz para o universo da infância as questões de gênero e sexualidade? Que tensões se dão entre as concepções de infância das professoras e as representações de infância trazidas pelo filme? Que significados sobre a relação entre infância, gênero e sexualidade as professoras constroem a partir do filme? Como aportes teóricos e metodológicos, tem-se: a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin para a análise dos discursos das professoras em diálogo com os discursos fílmicos; os estudos sociais da infância; e os estudos de gênero. A pesquisa se desenvolveu a partir de grupos de discussão sobre o filme “Ma vie en rose”, realizados com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas das redes públicas municipal e estadual, em Rondonópolis, Mato Grosso. Além disso, essas professoras participavam do Programa Observatório da Educação (Obeduc)/CAPES, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu). Na análise dos discursos das professoras, observou-se que os sentidos mais recorrentes em torno do tema infância, gênero e sexualidade foram: o estranhamento dos corpos infantis que escapam de uma identidade binária de gênero; a necessidade de vigiar, prever e categorizar esses corpos por meio da validação da ciência; e a associação da sexualidade com perigos, riscos e patologias.

Palavras chave: Infância. Cinema. Gênero. Sexualidade. Educação.

ABSTRACT

The cinematographic productions are considered as media texts that permit the construction of meanings that are related to how society conceives childhood. This research aims to comprehend teachers' conceptions from childhood, gender and sexuality discourses present in the film "Ma vie en rose", of Alain Berliner, which treats about the conflicts of a child in school, family and the neighborhood, provoked by his experiences with his own body that escape from a normative masculinity. The specific aims of this research are: how does the film bring to the childhood universe gender and sexuality questions? Which tensions are present between the teachers' childhood conceptions and the childhood representations portrayed by the film? Which meanings about the relation between childhood, gender and sexuality do the teachers construct through the film? The theoretical and methodological contributions are: the enunciation theory of Mikhail Bakhtin in order to analyze the teachers' discourses in dialogue with the film's discourses; the children studies; and the gender studies. The research has consisted in discussion groups about the film "Ma vie en rose" conducted with pre-school and elementary school teachers that became from the public educational network, in Rondonópolis, Mato Grosso. Besides this, these teachers participated in the Education Observatory Program (Obeduc)/CAPES, linked to the Post-graduation Program in Education (PPGEdu). We observed, in the teachers' discourses analysis, that the most recurrent meanings on the childhood, gender and sexuality theme were: the estrangement of children bodies that escape from a binary gender identity; the need to oversee, preview and categorize these bodies through the science validation; and the sexuality association with dangers, risks and pathologies.

Key words: Childhood. Cinema. Gender. Sexuality. Education.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	8
1 INFÂNCIA E CINEMA	21
1.1 A infância como construção histórica e social	22
1.2 O lugar e o olhar da infância no cinema	26
1.3 Quando outras imagens de infância aparecem no cinema: as relações de gênero e sexualidade em cena	28
2 DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PESQUISA COM O CINEMA E PROFESSORAS DE CRIANÇAS	31
2.1 A pesquisa intervenção: o dialogismo e a alteridade como vieses teórico-metodológicos	32
2.2 Contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos do cinema	34
3 “MA VIE EN ROSE”: QUANDO INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRAM EM CENA	36
3.1 Análise do filme “Ma vie en rose”	36
3.2 Corpos de crianças, gênero, sexualidade e educação: Quando “Ma vie en rose” interroga a escola	39
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS	47
REFERÊNCIAS	49

INTRODUÇÃO

Infância, gênero e sexualidade não eram temas centrais desta pesquisa, posto que, inicialmente, esta estava voltada para as representações de infância no cinema. Gênero e sexualidade foram propostas adicionadas à pesquisa a partir das discussões do grupo de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea” (GEIJC), que compõe a linha de pesquisa “Infância, Juventude e Cultura Contemporânea: direitos, políticas e diversidade”, do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu) da UFMT/Rondonópolis. De forma geral, os filmes anunciam e sugerem as sexualidades e as construções de gênero, mesmo quando estas não são temáticas centrais da trama. Ambos os temas passaram a compor esta pesquisa, posto que no levantamento de filmes que trazem representações de infância, observou-se que alguns destes discutem as relações de gênero e sexualidade e, indiretamente, todas as obras trazem as relações de gênero, diretamente, como tema central, como, por exemplo, os filmes “Ma vie en rose” ou “Tomboy”.

Meu contato com os estudos de gênero, antes do mestrado, era quase inexistente, nem sabia que era um campo de estudo. Lembro-me de participar de algumas discussões com amigos do curso de História, as quais me pareciam muito distantes da minha vida. Minha formação acadêmica é em Geografia, curso cuja matriz curricular não contempla tais discussões, embora, em vários momentos, na docência, questões envolvendo relações de gênero e sexualidades tenham aparecido. Na escola, na maioria das vezes, professores de diferentes áreas do conhecimento reproduzem posicionamentos sexistas e androcêntricos e as disciplinas consideradas “adequadas” para esse trabalho não contemplam tais discussões. Meus primeiros contatos com leituras dos estudos de gênero aconteceram no Mestrado em Educação, no âmbito do GEIJC.

As discussões de gênero me apresentaram outro mundo, com diversas formas de ser, em que homens e mulheres vivem suas masculinidades e feminilidades, seus prazeres e seus desejos de formas distintas, questões que, apesar de sempre existirem diante dos meus olhos, não as conseguia enxergar. As formas tradicionais dominantes de enquadramento, de normatização e vigilância fizeram ressurgir questões e memórias adormecidas. Lembro-me de ler um trecho

de um livro que dizia “Vamos corrigir enquanto ainda dá tempo”. Esta era uma fala de meu pai com minha mãe. Como aquele autor poderia saber aquilo? Algo que ouvi com menos de sete anos, mas que, quando ouvi pela primeira vez, percebi que a diferença estava em mim, que não me comportava como menino. Não sabia o que me fazia diferente das outras crianças, até o momento em que começaram a apontar: “Você não pode fazer isso! Não pode falar assim! Não ande desse jeito! Você nos envergonha quando estamos com outras pessoas.”

O reconhecimento de minha sexualidade aconteceu após o contato com os estudos de gênero. Um conjunto de desejos, sentimentos e experiências, produzidos no decorrer dos anos, foi se construindo a partir de encontros e desencontros, questionamentos e afirmações. Um corpo que anunciava afirmações, mesmo quando andava pelas margens, para não se fazer visível, respondendo para si mesmo com o silêncio. Nos tortuosos caminhos da pesquisa, discutir sobre sexualidades, infâncias e gênero, para mim, tornou-se um entrave, questões e teorias instigadoras, que me faziam reviver memórias e questões mal resolvidas, que, na maioria das vezes, me faziam estremecer.

Os sentidos e memórias que emergiram das leituras, da pesquisa de campo me lembraram da forma como o pesquisador pode ser afetado pelo objeto de pesquisa e vice-versa. Assim, esta pesquisa, que possui uma premissa dialógica me afetou:

Na medida em que a pesquisa se constitui, a partir da abordagem dialógica, como um acontecimento na vida, tal acontecimento não pode ser depurado dos sentimentos, das contradições e das perplexidades que o *encontro com o outro* necessariamente desencadeia. O pesquisador, inserindo-se no processo de investigação motivado por suas indagações e perplexidades, se deixa surpreender pelo universo do outro, enfrentando as contradições que este encontro com o outro, proporciona. A pesquisa dialógica traz para o processo da pesquisa a diversidade de vozes sociais, sobre o objeto a ser analisado, abrindo este tema para outras possíveis compreensões. (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 41, grifos da autora)

Trago algumas de minhas lembranças, pois pesquisar sobre gênero e discutir performatividade tornou-se difícil. A cada dia ficava mais aflito, uma vez que se tratava de um assunto complicado, o qual eu buscava evitar e postergar qualquer tipo de diálogo ou enfrentamento. Poderia escrever sobre a pesquisa de forma distante, trazer as discussões e os autores do campo, desenvolver os capítulos, porém não ficaria contente com o resultado. Ler sobre o processo de normatização,

enquadramento, a produção dos corpos das crianças, das meninas e meninos, a violência simbólica e física, ao qual são submetidos/as, diariamente, fez com que eu me sentisse aflito, de modo que as memórias que eu havia guardado, na tentativa de não as trazer à tona, ressurgiram.

Busco apresentar aqui algumas de minhas lembranças, meus incômodos, talvez questões que ainda não consegui responder. Sou o penúltimo filho, de uma família de seis irmãos, filho do terceiro casamento de minha mãe que sempre falou com muito orgulho que não abandonou os filhos e de ter se separado dos seus maridos anteriores. Por muitas vezes, disse que era muito complicado ser uma mulher separada nos casamentos anteriores (décadas de 1970 e 1980). Das muitas vezes que falou (fala) de suas relações conjugais anteriores, sempre explicava os motivos das separações. No primeiro casamento, sofria violência doméstica, casou-se pela primeira vez aos 14 anos. Das vezes que tentava denunciar na delegacia, simplesmente não surtia efeito, quando voltava para casa dos pais, meu avô a devolvia para o marido. A solução encontrada foi a violência, simplesmente, afiou uma faca e aguardou seu esposo ser agressivo. Não foi presa por causa das denúncias de violências anteriores. Dessa forma, conseguiu o divórcio. Para minha mãe, seu segundo casamento não deu certo, pois seu esposo não trabalhava, era complicado trabalhar de doméstica e sustentar seus três filhos. Novamente, não conseguia a separação do marido, pois ele sempre retornava para casa. Entre as idas e vindas, foi agressivo com ela e minha avó. Ela conta que teve que agir com violência. Assim, terminou o relacionamento: seu esposo com um braço fraturado. Minha mãe sempre tentou justificar seus relacionamentos anteriores. Suas histórias me enchiam de orgulho.

Meu pai era militante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Era muito pequeno quando nos mudamos para um acampamento que, pouco tempo depois, passou a ser chamado de Assentamento Chico Mendes. Minha mãe exerceu algumas profissões, foi doméstica, trabalhou como auxiliar de produção quando viveu nas cidades, mas sempre gostou de trabalhar com a terra e criação de animais.

Vivi grande parte de minha infância no campo. Tenho boas recordações. Era uma criança que andava com os pés descalços, que adorava andar no cerrado, embrenhar-me no mato, sem autorização, subir em árvores, tomar banho no riacho, admirar o céu por horas, mas também passava horas em frente à TV.

Na minha infância, o trabalho era algo presente. Algumas vezes, trabalhava mais; outras, menos. Quando fiz sete anos de idade, no dia do meu aniversário, meu pai me acordou bem cedo e disse: “Acorda, que hoje você vai começar a trabalhar!” Era antes das 6 horas da manhã, quando pegamos o trieiro (caminho) para a roça. Havia muita neblina, o orvalho estava sobre o capim, meus pés ficaram molhados e meu chinelo começou a escorregar. Quando cheguei à roça, meu pai tinha uma enxada proporcional ao meu tamanho. Mostrou-me como se fazia e me deixou carpindo alguns pés de café, junto com minhas irmãs, uma tinha 11 anos e a outra 12. Depois de um tempo, ele voltou e disse que eu estava muito lerdo. Quando ele estava longe, uma de minhas irmãs me ajudava. Nesse dia, percebi como era difícil trabalhar, fiquei com vontade de chorar, mas me segurei, fiquei triste, pois era meu aniversário. Segundo meu pai, o trabalho tornar-me-ia outro homem.

Recordo-me de que, ao ingressar na escola, meu pai fez uma proposta: não iria para a roça todos os dias desde que conseguisse boas notas e não reprovasse na escola, prosseguindo para séries seguintes. Caso não prosseguisse, reprovasse ou tirasse notas ruins, levaria uma surra e teria que sair da escola. Adorei a ideia, odiava trabalho braçal, era cansativo e difícil, era a oportunidade de não trabalhar na roça.

Desse dia em diante, busquei me esforçar e nunca reprovei. Eu também morria de medo de apanhar. Minhas atividades diminuíram, restringiam-se a cuidar dos pomares, limpar o terreiro, apartar o gado, além de ajudar minhas irmãs nas atividades domésticas. Para mim, essas atividades eram bem mais fáceis do que ajudar meus pais na limpeza das lavouras do milho, arroz ou mandioca. Nos períodos de plantio e colheita, que coincidiam com as férias escolares, todos ajudavam no trabalho.

Minha família plantava de tudo um pouco, então, sempre tinha trabalho para fazer, além dos cuidados com a criação de animais, limpeza das pastagens ou refazer alguma cerca. Às vezes, conseguia “dobrar” meus pais, ficava em casa estudando ou saía escondido para brincar. Viver no campo exige das crianças padrões de masculinidades e feminilidades: meninos que apresentam condutas diferenciadas são apontados, vigiados e corrigidos. Meus pais sempre observavam meus passos, a forma como falava, como andava e meu comportamento. Logo, quando mudamos para a casa de alvenaria, para o lote designado para minha família, em uma tarde nublada, estava brincando com carrinhos e uns pedaços de

madeira com meu irmão no terreiro, meu pai observava de longe e, em seguida, escutei um grito: “Pedro, ande direito! Você não pode andar desse jeito! Homem não anda dessa forma! As pessoas vão te chamar de “maricas”! Vou precisar te bater para corrigir isso!” Na hora fiquei assustado, parei, fiquei prestando atenção na fala. Lembro-me de enrijecer o corpo ao me movimentar. Na sequência, minhas irmãs também comentavam sobre a forma como eu andava, uma lavava as louças e a outra estava recolhendo as roupas do varal: “A Kelly disse que o Pedrinho anda rebolando” – fala seguida de risadas. Nesse momento, observei que existia uma forma correta para os meninos andarem, que certos movimentos não eram permitidos aos meninos.

Nem sempre as correções eram verbais, algumas vezes eram físicas. Por conta das falas do meu pai e das minhas irmãs, meu irmão caçula se referia a mim de forma pejorativa, ele sabia que não podia ser da mesma forma que eu. Das muitas vezes que questionei meu pai, ele respondia de forma agressiva, o que acabava resultando em correções físicas: “Você está apanhando porque não se comportou direito, para aprender a ser homem, para não brigar com seu irmão.” Lembro-me de gritar, pedir para parar, pedir perdão. Meu pai me segurava com uma mão, com a outra me batia, sentia as costas ardendo, as pernas queimando, quando não aguentava mais, segurava a corda ou o cinto com a mão (ele dobrava uma corda em três partes, às vezes duas). Esse era o momento que ele sabia que eu tinha força. Como já estava no chão, ele colocava o pé no meu pescoço e erguia minhas pernas com a mão. Assim, imobilizado, eu não podia fazer mais nada, além de torcer para que acabasse. No final, estava com olhos vermelhos, o corpo marcado com vergões, marcas que demoravam mais de uma semana para desaparecer e outras marcas que não desapareceram até hoje.

No campo, ainda é muito comum, infelizmente, as correções físicas. Na escola, minhas marcas não eram nenhum problema. Meus colegas comentavam ou até falavam que havia escutado algo, que eu havia apanhado, mas isso era comum para todos. Eu fui uma criança que, em alguns momentos, ficava retraído e tímido, outras vezes nem tanto. Nos primeiros anos, não tive problemas na escola, escutava algumas coisas, porém não dava importância. Na 4ª série do Ensino Fundamental, as coisas começaram a mudar. Por muitas vezes, cheguei a fugir da escola. Como era uma escola pequena, com salas multisseriadas, não tinha muros ou cercas, então, apenas corria para casa. Quando ouvia meus colegas me chamando de

“viado”, “florzinha” ou “rosinha”, eu ficava muito triste e achava que era o fim do mundo, pois eu não conseguia perceber nada de diferente em mim. Hoje sei que não era um menino como os outros, não era um menino de acordo com os padrões sociais estabelecidos, principalmente para a vida no campo.

O corpo fala, externaliza quem somos, incomoda. Os apelidos, as ofensas e os silenciamentos provocam estranhezas, descontentamentos. Quando apontada, a diferença passa a ser ressaltada, observada, no meu caso, tudo isso fazia crescer em mim o medo de circular no meio de outras pessoas, receio de comunicação. Durante muito tempo, tive que combater o receio por lugares públicos. O horário de intervalo na escola era terrível, pois seria o momento em que seria apontado.

As ofensas durante muito tempo provocaram em mim um incessante sentimento de vigilância, posto que acreditei que meu comportamento poderia ser alterado. Como viver em espaço coletivo sem chamar atenção, sem ser apontado como a “bicha da escola”? Porque ser bicha era errado, era nojento, era pejorativo, era algo que deveria ser evitado. Quando somos reprimidos em casa pela família, na escola pelos professores, na comunidade pelos colegas, amigos e conhecidos, passamos a nos vigiar e a nos reprimir.

Minha casa ficava próxima, cerca de cinco minutos da escola. Na frente da minha casa, tinha um espaço muito amplo, em que meus pais plantavam algumas frutas. Logo na entrada de acesso para a casa, comecei a plantar algumas flores. Plantei rosas, girassóis, onze horas, alguns cactos e outras flores que se proliferavam com facilidade. Inicialmente, o estranhamento partiu de meu pai, depois de meu irmão. Meu pai logo disse em tom de deboche que seria conhecido como “Pedro das Flores” ou “Senhor Florzinha”. Pouco depois, passei a ser chamado na escola por esses nomes.

Por conta dos apelidos e ofensas, fugi muitas vezes da escola. Quando retornava à casa chorando, minhas irmãs logo queriam saber o que tinha acontecido. Minha mãe segurava meu braço, me levava de volta à escola, entrava na sala com um chute na porta. Minha mãe era conhecida pelos “barracos”, nas reuniões de pais, da associação dos assentados ou na linha de ônibus, que transportava para o espaço urbano. Certa vez, a professora Benedita, na 4ª série, que era bem franzina, não atendeu minha mãe. Ela a puxou pelo braço e a colocou para fora da sala e foi logo tirando satisfações. Morria de vergonha dos barracos de minha mãe pela forma como fazia, mas me sentia protegido, quando minha mãe

falava que ninguém tinha o direito de me chamar dessa forma ou quando passava dos limites, dizendo que iria dar um cacete nas crianças que tinham me feito chorar. Minha mãe não queria que seu filho fosse chamado de “florzinha”. No fundo, não queria um filho homossexual. Com o tempo, aprendi a engolir o choro, fingir que não ouvia, evitava lugares com aglomerações de pessoas. Não entendia o silêncio dos professores ao permitirem que eu fosse tratado daquela forma pelas outras crianças.

Na escola, quando meus colegas me ofendiam, restava a mim refutar.

Meus pais, principalmente meu pai, não eram somente rígidos comigo, com minhas irmãs mais velhas também. Ouvi várias vezes: “Vocês não virarão putas!”; “Não quero criar netos!” Com elas, as rédeas eram curtas, porém sempre achavam um jeitinho de aprontar, de namorar escondido ou fazer algo que meus pais as proibiam. Muitas vezes, meu pai pedia que eu as vigiasse, porém eu preferia brincar. Por algumas vezes, elas foram descobertas e sofriam correções violentas. Eu fugia para longe para não escutar. Antes mesmo de concluir os estudos, as duas já estavam casadas. Casaram-se por pressão dos meus pais, pois era melhor ter filhas casadas do que putas. O casamento para uma de minhas irmãs era a solução para não mais sofrer violência.

Quando percebi que fui uma criança diferente das demais, em certo momento da minha vida, comecei a me comportar da forma “considerada adequada”, para que minha família me respeitasse. Para a minha família, eu não era uma criança normal. Meu pai controlava todos os meus passos, meu irmão me lembrava (e ainda me lembra) de que eu era diferente.

Trabalhar na roça era horrível, mas tinha que me comportar, trabalhar do jeito certo, fazer do jeito que meu pai queria para não apanhar. Em volta da minha casa, tínhamos alguns pomares de frutas, a limpeza desse espaço era trabalho meu e do meu irmão. Das muitas vezes que limpamos o pomar, recordo que sempre segurava a enxada com o pulso virado ao contrário. Meu pai sempre me chamava a atenção, porém isso era quase automático para mim. Quando ele se cansou de chamar minha atenção, correu em minha direção. Quando me dei conta, tinha fugido, saído correndo. Como estava com muito medo, fui parar na casa da vizinha, que até tentou impedir meu pai, porém não teve jeito. Naquele dia, meu pai não usou uma corda ou o cinto, usou o punho, batia na minha cabeça onde não ficava marca. Nunca me esqueci disso. Durante minha infância, tive muito medo do meu pai. Nunca entendi as agressões físicas. Com o passar do tempo, na adolescência,

comecei a resistir às agressões, segurava a corda (geralmente, usava a corda usada para laçar o gado). Parei de sofrer agressões físicas aos 16 anos de idade, quando falei: “Se o senhor não parar, vou denunciá-lo à polícia.”

Ainda criança, passei a me incomodar com os olhares, com o tratamento diferenciado, era como se existisse algo errado dentro de mim, algo que deveria ser controlado. Na infância e na adolescência, comecei a notar os outros meninos e me analisar para ver onde estava a diferença. Como resultado disso, me tornei muito observador e, como respostas, passei a adotar o silêncio. O comportamento, os lugares, o corpo, as brincadeiras, a forma de falar, essas são algumas das infinitas coisas que dizem quem somos. Com o tempo, acabei assumindo a diferença. Ainda criança, sabia como não devia me comportar. A homossexualidade era da ordem da aberração. Para meus pais, eram “coisas do Diabo”, pessoas promíscuas, as relações eram por safadeza. Enrijecer o corpo, os movimentos, falar de outra forma, tudo isso era possível, o trabalho e o esporte ajudam a produzir outro corpo.

Minha pesquisa de mestrado tornou-se assustadora, algo que eu tentava evitar. Assim, sempre quando tentava escrever, as crises de choro aconteciam. Algumas perguntas emergem das minhas aflições: por que as tentativas de escrever me fazem chorar? Quando comecei a estudar sobre infância, gênero e sexualidades, as infâncias problematizadas, os exemplos utilizados pelos/as autores/as faziam parte de minha história. Com a pesquisa, as memórias escondidas foram desenterradas. O que me deixou mais assustado foi minha infância, a forma como eu era tratado pelo meu pai, a forma como fui tratado na escola. Por muitas vezes, a escola me dava medo, o intervalo era aterrorizante, não suportava a ideia de andar na hora do intervalo, por isso, procurava ficar em sala nesse momento.

Ao reviver minhas memórias, encontrei respostas para perguntas que não conseguia responder na infância e adolescência. Entre as muitas perguntas, as que me davam medo eram: o que tenho de diferente da minha família? Por que não estou nas expectativas dos meus pais? Por que era motivo de vergonha para meus pais? A diferença estava no meu corpo, que externaliza minhas formas de ser e estas não se enquadravam nas expectativas de um menino que vivia no campo, de uma família cristã. O tratamento diferenciado, as cobranças, as correções físicas e a vigilância eram tentativas de enquadramento. Essas formas de tratamento me tornavam diferentes, me faziam ter um valor menor. As inúmeras tentativas de

enquadramento, de fazer-se invisível, de não ser notado e corresponder às expectativas sempre foram inúteis.

Meu encontro com o filme “Ma vie en rose” aconteceu durante o mestrado, na disciplina “Teorias e abordagens em linguagem e educação”. Entre as propostas da disciplina, deveríamos elaborar um artigo analisando textos verbais e não verbais. Minha amiga Rosângela, também mestranda e colega de turma naquela ocasião, pediu para fazer o download do filme “Ma vie en rose”. Quando assisti ao filme, me senti representado. Faço destaque para a forma como Ludovic, a personagem protagonista do filme, era tratada na escola, como se relacionava com seus familiares, os olhares da vizinhança, suas tentativas de enquadramento e as correções dos seus pais.

Pesquisar sobre infância, gênero e sexualidade acabou se tornando complicado. Quando dei início à pesquisa de campo, nas falas das professoras participantes da pesquisa, as infâncias das quais elas falavam eram situações que eu já havia vivido. Assim, como na personagem Ludovic, do filme “Ma vie en Rose”, ou nas crianças que são mencionadas na pesquisa, formas diretas e indiretas de correção de corpo são aplicadas. Os estudos de gênero são relevantes no campo educacional, visto que a escola é um espaço de múltiplos modos de ser e existir, que não são contemplados na educação tradicional.

O encontro com Ludovic, a criança que gera incomodo pela maneira como se insere no mundo, atravessado pelo que temos chamado gênero, me levou a minha infância, e isso foi doloroso, mas acabou por dar forma a minha visão sobre o filme e os diálogos sobre ele.

Isso pode ser visto nos capítulos que seguem, em maior ou menor grau, já que, na sequência, trataremos da infância, do cinema e, um vez mais, de uma infância, de uma infância violentada pela não conformação do sujeito no que se refere ao seu sexo biológico, seus desejos e o gênero que performa.

Nesta pesquisa, as produções cinematográficas são entendidas como artefatos culturais que possibilitam a leitura de construções de sentidos em torno do universo infantil, que estão intrinsecamente relacionadas aos modos como a sociedade concebe a infância. Novos espaços e lugares passam a ser povoados pela criança, assim como novos papéis sociais são assumidos por ela junto ao mundo adulto, na família, nas mídias e na escola.

A presente pesquisa tem como objetivo geral compreender as concepções de professoras a partir dos discursos de infância, gênero e sexualidade presentes no filme “Ma vie en rose”. Como objetivos específicos, pretende-se analisar as seguintes questões: como o filme traz para o universo da infância as questões de gênero e sexualidade? Que tensões se dão entre as concepções de infância das professoras e os discursos de infância e gênero trazidos pelo filme? Que significados sobre a relação entre infância, gênero e sexualidade as professoras constroem a partir do filme?

A pesquisa se caracterizou pela realização de grupos de discussão com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre o filme “Ma vie en rose” (Minha vida em cor de rosa) (Imagem 1), de Alain Berliner, que trata dos conflitos de uma criança na escola, na família e na vizinhança, provocados por suas experiências com o próprio corpo, homoeróticas e homoafetivas. Participam desta pesquisa professoras de escolas das redes públicas municipal e estadual, de Rondonópolis, Mato Grosso, que integram o Programa Observatório da Educação (OBEDUC)/CAPES, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso, e coordenado pela Profa. Dra. Simone Albuquerque da Rocha, docente permanente do referido Programa. O registro das discussões nos grupos de professoras é feito por meio de gravador de voz digital e em diário de campo.



Imagem 1 - Enquadramentos do filme “Ma vie en rose” (Minha vida em cor de rosa).

Fonte – <http://turcoluis.blogspot.com.br/2008/06/minha-vida-em-cor-de-rosa.html> (acesso em 13/12/2017).

A sexualidade na infância é questionadora, provoca estranheza nos educadores, na escola e na família. A abertura de espaços de discussões possibilita aos docentes apresentar suas indagações, verbalizar seus anseios e dificuldades

diante das experiências das crianças, sobretudo daquelas que remetem às relações de gênero e à sexualidade. Assim, na pesquisa de campo, foram registrados os questionamentos, posicionamentos e necessidades que professoras e graduandas do Curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Mato Grosso, do Câmpus de Rondonópolis, trazem ao discutir a sexualidade nas experiências das crianças.

Como aportes teóricos e metodológicos, tem-se a teoria da enunciação de Mikhail Bakhtin (1992) para a análise dos discursos das professoras em diálogo com os discursos fílmicos; os estudos sociais da infância; e os estudos de gênero.

No campo da linguagem, Bakhtin desenvolveu vários estudos sobre a enunciação, compreendida em sua íntima relação com a situação extraverbal, entendida como o meio social, cultural e histórico em que a comunicação verbal acontece (FRANCELINO; LEITE, 2012). Ao tratar do enunciado, Bakhtin traz a entonação como elo entre o verbal e o não verbal.

Na sociologia durante muito tempo a infância foi ignorada, não era vista como uma categoria permanente, não existia a interpretação de que as crianças também constituem a sociedade, que fazem parte da história, que são consumidoras dos bens culturais, habitam e compartilham espaços com os adultos. Corsaro (2011) apoia-se em Qvortrup (1993) para mostrar como durante muito tempo, no campo da sociologia, as crianças foram ignoradas e marginalizadas. As teorias sociais eram construídas, tendo como ponto de partida as ações e relações dos adultos (homens) no espaço e na sociedade. Não eram elaboradas teorias com a perspectiva de que diferentes grupos sociais, como mulheres, crianças, gays, lésbicas, entre outros, também participassem das construções sociais e culturais.

As crianças foram marginalizadas na sociologia devido a sua posição subordinada na sociedade e as concepções teóricas da infância e socialização [...] é comum que os adultos vejam as crianças de forma prospectiva, isto é, em uma perspectiva do que se tornarão futuros adultos, com um lugar na ordem social e as contribuições que a ela darão. Raramente as crianças são vistas de uma forma que contemple o que são enquanto crianças com vidas em andamento, necessidades e desejos. (QVORTRUP, 1993 apud CORSARO, 2011, p. 18)

Calcados na imaturidade biológica, de um corpo que não está amadurecido, os relacionamentos entre crianças e adultos são desenhados. Dessa forma, inquietações emergem quando crianças em suas manifestações e desejos resistem e transitam em espaços negados. Partindo destes argumentos, falar da sexualidade infantil torna-se conturbado, posto que discursos em torno da sexualidade com

perspectivas preventivas se amparam na vulnerabilidade biológica para afirmar e reafirmar os possíveis riscos aos quais esses sujeitos estão expostos. A sexualidade das crianças e adolescentes, na sociedade contemporânea, é vista como um risco, que ameaça a formação do adulto do futuro¹. Ao longo da história da infância, espaços e certos assuntos foram apartados das crianças, para manter sua pureza e inocência. A criança tinha que ser preservada dos males que a corromperiam, deveria ser afastada de assuntos exclusivamente do mundo adulto.

Na sociedade burguesa moderna, o disciplinamento dos corpos, os discursos, a linguagem e práticas cotidianas percorreram caminhos que separaram e apartaram adultos e crianças. Dessa forma, fronteiras simbólicas discursivas calcadas nas representações de inocência e pureza são erguidas.

As crianças, por exemplo, sabe-se que não tem sexo: boa razão para interditá-lo, razão para proibi-las de falarem dele, razão para fechar os olhos e tapar os ouvidos onde quer que venham a manifestá-lo, razão para impor um silêncio geral e aplicado (FOUCAULT, 2014, p. 8).

Enraizadas, as representações de pureza, inocência, vulnerabilidade e fragilidade como inerentes às crianças despertam ainda na contemporaneidade preocupações relacionadas aos desejos infantis, posto que continuam a provocar estranheza nos adultos, pais e educadores/as que, amparados em fronteiras culturalmente estabelecidas, perpetuam medidas corretivas na educação das crianças.

Partindo da perspectiva da criança como um sujeito de direitos e desmistificando a sua sexualidade pelo olhar do adulto, relacionada à genitália, Carvalho et al. (2012) discutem os direitos sexuais de crianças e adolescentes, apontando que:

A sexualidade refere-se a um dos âmbitos que compõe a subjetividade e que se conecta não apenas ao prazer, mas a outros elementos, como a afetividade, a autonomia, a liberdade (e que não se restringe aos fins reprodutivos). Ora, se partimos desta ótica, a sexualidade passa a ser considerada como instância da vida humana que é construída culturalmente, respondendo aos anseios sociais que são desenhados de acordo com as expectativas endereçadas aos indivíduos. (CARVALHO et al., 2012, p. 72)

Crianças e adolescentes são pessoas que também vivem e experimentam suas sexualidades, embora a sociedade contemporânea tenha se esforçado em

¹Na sociedade dos adultos, a criança não é. Ela é um vir a ser. Sua individualidade mesmo deixa de existir. Ela é potencialidade e promessa. (ROSEMBERG, 1976, p. 1.467).

separá-los dessas experiências (e ainda o faz), isto é, passou-se a considerá-los como sujeitos dessexualizados, o que se tornou marcante na forma de olhar as crianças. “A tentativa de dessexualizar as crianças é um fenômeno recente na história ocidental, pois até meados do século XVII meninos e meninas conviviam com o mundo adulto em todas as nuances” (FELIPE, 2013, p. 59).

1 INFÂNCIA E CINEMA

Do campo de estudos da infância emergem muitas reflexões. Qual a importância desse campo para esta pesquisa? De que forma os atravessamentos/construções sociais sobre gênero, raça, etnia, classe social e sexualidades produzem novas formas de pensar a infância? De que forma as imagens da infância podem transgredir os conservadores modos de ver as crianças?

Tomaz Tadeu da Silva (2000) levanta alguns questionamentos sobre a produção de subjetividades:

A análise pós-colonialista, por sua vez, flagra o sujeito racional e iluminado em suas suspeitas posições que denunciam as complexas tramas entre desejo, poder, raça, gênero e sexualidade em que ele se vê, inevitavelmente e inequivocamente, envolvido. Reunidas, essas teorias mostram que não existe sujeito ou subjetividade fora da história e linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Sobra alguma coisa? (SILVA, 2000, p. 12).

Os discursos sobre a infância caminham de mãos dadas com a linguagem, cultura e história. Dessa forma, as imagens contemporâneas da infância são fortemente marcadas por representações, valores e acordos sociais construídos historicamente. Concepções dominantes coexistem e sobrepõem-se por meio de relações de poder que legitimam os acordos sociais entre adultos e crianças. Ao mergulharmos na história da infância, torna-se evidente que esse campo de estudo é um espaço de luta e transformação, posto que discursos de uma infância universal são questionados. Para problematizar a invisibilidade social da infância, recorreremos ao historiador francês Philippe Ariès (1981), que mostrou em sua obra o processo de construção social do sentimento de infância em países da Europa ocidental moderna, sobretudo França e Inglaterra, no século XVII.

Os pesquisadores da infância e da sociologia da infância apontam como o termo infância e como as relações entre adultos e crianças foram sendo alteradas ao longo dos séculos, recorrendo à obra de Philippe Ariès. Por exemplo, Sarmiento (2007) baseia-se na obra do historiador para tratar das principais mudanças nas formas de se relacionar com a infância, bem como seus espaços na sociedade. O autor destaca os seguintes aspectos:

- A) A ideia moderna de infância como fase autônoma relativamente à adultez só começa a adquirir pertinência na sensibilidade e na vida social a partir dos finais do século XVIII, em alguns sectores da aristocracia e, sobretudo da burguesia;
- B) Nas classes superiores da sociedade, a criança vai adquirindo uma certa especificidade relativamente ao adulto já ao longo do século XVI, especificidade que se revela numa certa individualização no vestuário (sobretudo dos rapazes), na linguagem etc. (SARMENTO, 2007, p. 33)

A construção da infância enquanto uma fase de desenvolvimento, a individualização na forma de tratamento, a forma como relações entre adultos e crianças eram tecidas apresentam variações, dependendo das classes sociais.

Ainda destacando algumas ideias centrais em torno da construção da infância, Sarmiento (2007) ressalta a forma como as crianças eram representadas na sociedade medieval e como as antigas concepções de infância mantiveram-se nas classes populares.

C) Na Idade Média as crianças são representadas como adultos em miniatura (*homunculus*); trabalham, comem, divertem-se e dormem no meio dos adultos;

D) Finalmente, nas classes populares os antigos gêneros de vida e as antigas concepções de infância, mantiveram-se quase até aos nossos dias, havendo mesmo razões para pensar numa regressão verificada como o advento da industrialização e a procura de mão de obra infantil. (SARMENTO, 2007, p. 33)

As imagens sociais da infância são produzidas em diferentes contextos, assim, dependendo da época ou período histórico e classes sociais, os papéis geracionais são distribuídos.

1.1 A infância como construção histórica e social

Existem questionamentos que precisam ser feitos. A concepção de infância, que, ainda, possuímos na contemporaneidade é uma construção histórica? As formas de se relacionar com as crianças passaram por transformações? Qual é o lugar da criança na educação contemporânea?

As concepções de infância que compartilhamos na contemporaneidade nem sempre foram assim. Elas são resultados de um processo histórico. As formas de ver a criança foram se transformando ao longo dos anos, assim como variam de povos, de uma cultura para outra.

A criança como *infans* – termo de origem latina que remete àquele que está destituído de linguagem e, portanto, de *logos* (razão) – remonta-se à Antiguidade grega e, por sua vez, ao pensamento platônico, cuja representação de infância refere-se a um momento da vida humana próximo ao estado animalesco e primitivo (GAGNEBIN, 1997 apud SALGADO, 2005, p. 40).

Na Idade Média, não havia uma preocupação exclusiva para a formação das crianças, mas já era dedicada atenção para a sua educação. Ariès (1981), em seus

estudos, mostra que nem sempre as concepções, as práticas e os sentimentos em torno da infância, consolidados na sociedade ocidental, tinham vigência. O autor discute as formas como os adultos se relacionavam com as crianças no período medieval e na modernidade a partir de registros e os modos como essas pessoas eram representadas em pinturas, esculturas, em obras de arte.

Na Idade Média, já permanecia uma preocupação em definir as fases da vida, sendo empregado o termo “idades da vida”. “Seus autores empregavam uma terminologia que nos parece puramente verbal: infância e puerilidade, juventude e adolescência, velhice e senilidade – cada uma dessas palavras designando um período da vida” (ARIÈS, 1981, p. 33). A infância era a primeira idade, e essa fase durava até 7 anos, depois vinha a *pueritia*, que durava até os 14 anos, porém os adultos deveriam continuar com os olhos sobre essa pessoa.

No período medieval, crianças e adultos não tinham fronteiras bem definidas, apesar das separações. Ambos, adultos e crianças, ocupavam os mesmos espaços, brincavam com os mesmos jogos. Contos, considerados atualmente como infantis, eram destinados para crianças e adultos. Inclusive, a partir dos 7 anos, a criança (o menino) passava a se vestir como um adulto. Em alguns casos, o termo criança era utilizado para se referir a um adulto de 21 anos (ARIÈS, 1981).

A sociedade medieval não apresentava preocupação com o desenvolvimento e acompanhamento da criança até a fase adulta. A infância, enquanto fase de aprendizagem e desenvolvimento, não era uma ideia norteadora das relações entre adultos e crianças (SALGADO, 2005).

No século XVII, surge a ideia de infância como dependência, “[...] provinha da indiferença que se sentia então pelos fenômenos propriamente biológicos [...]” (ARIÈS, 1981, p. 42). Novas formas de pensar a criança foram surgindo a partir dos teóricos, que passaram a redefinir o lugar da criança na formação, na educação, com o surgimento de espaços de formação.

Na modernidade, a família e a escola assumiram posições de protagonistas na formação dos sujeitos e na produção da sociedade, com renovação da família. A partir da institucionalização do sentimento de infância, a família torna-se um espaço de afeto, onde são construídas novas formas de cuidar e de controlar a criança. A escola se renova enquanto instituição de instrução e formação, reorganizada em torno do disciplinamento, por meio de práticas repressivas, no sentido de consolidar

novas formas de comportamento. A construção do sentimento de infância possibilitou a formação do espaço para educar as crianças.

A contemporaneidade é marcada pela Revolução Industrial, mas também pelos movimentos sociais, políticos e étnicos, que provocaram mudanças com o reconhecimento dos direitos “[...] do homem, do cidadão, da criança, da mulher, do trabalhador, depois das etnias, das minorias, dos animais e da natureza [...]” (CAMBI, 1999). As mudanças que caracterizam esse período vão centralizar cada vez mais a educação, uma educação integrada ao sistema político, com a pedagogia mediando os interesses ideológicos e articulando a transmissão de conhecimentos, com formas de ser e se comportar.

As mudanças que perpassaram a educação transformaram as formas de organizar a família, a escola e de pensar a criança. Assim, transforma-se a forma de conceber a criança na organização familiar e escolar. A pedagogia centraliza a criança devido à sua importância social. A infância ganhou um espaço na educação, na sociedade antes nunca presenciada ao passar a ser entendida como uma idade distinta da adulta, caracterizada como uma fase evolutiva, com valores próprios. “Assim, a criança, tornou-se o sujeito educativo por excelência, reclamando o ‘jardim- de- infância’ ao lado da escola, porque, é justamente na idade pré-escolar que se desenvolve o germe da personalidade humana” (CAMBI, 1999, p, 387).

Segundo Cambi (1999), existe um mito na educação, vista como fator chave do desenvolvimento social, um mecanismo que substitui a política, um fator exclusivo para proporcionar a emancipação e desenvolvimento das pessoas. Esse pensamento alimentou discussões e reflexões teóricas que fortaleceram a educação como fator central na vida social, na história e política. Esse mito se expandiu para a sociedade e para a política, como se a educação fosse o único e exclusivo mecanismo para o desenvolvimento social dos sujeitos e não existissem outras ideologias políticas, culturais e sociais que interferissem na vida social. Do mesmo modo que concepções sobre a educação foram produzidas e alimentadas, instituindo visões que remetem à criança, à espontaneidade, à naturalidade e à inocência, a infância passou a ser sustentada pela ideia de um ser que apenas se completa no futuro e, portanto, está em processo de preparação. Teorizações em que a infância é um ponto chave vão abranger o campo da educação, da psicologia, sociologia e ciências humanas, as artes e, conseqüentemente, o cinema.

Na contemporaneidade, pensar a infância remete a muitos sentimentos, impressões e imagens. Todas essas são representações que, para serem entendidas, precisam ser pensadas em seu processo histórico. Tomando como direcionamento as contribuições de Ariès (1981), ressalta-se que as concepções de infância se constituem a partir de um processo histórico, haja vista que o sentimento de infância nem sempre existiu da forma como a modernidade o gestou.

Na sociedade Medieval, que tomamos como ponto de partida, o sentimento da infância não existia – o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas, ou desprezadas. O sentimento da infância não significa o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo jovem. (ARIÈS, 1981, p. 152)

A partir do século XVII, um novo sentimento brota no meio familiar. Constituem-se, assim, representações de criança como inocente, frágil e divertida. Novas formas de tratar, olhar e falar com as crianças marcaram a separação entre os grupos de crianças e adultos. Espaços e situações sociais, antes compartilhados, tornaram-se inaceitáveis. A criança em contato com adultos poderia ser corrompida. Outras preocupações em torno das crianças são postas e muito carregadas de discursos moralizadores preocupados com a disciplina e a racionalidade. “A preocupação era sempre fazer dessas crianças pessoas honradas e *probas* e homens racionais”. (ARIÈS, 1981, p. 163, grifo do autor).

A separação dos mundos adulto e infantil implicou em mudanças nas formas de ver as crianças nas famílias, nos espaços públicos, na religião e na ciência. Produzir o adulto do futuro ecoou como justificativa de proteção da suposta ingenuidade natural das crianças. A criança com um corpo biológico, em desenvolvimento, não possuía maturidade necessária para viver em liberdade na sociedade. Os discursos de incapacidade e vulnerabilidade contribuíram para a marginalização dos infantes.

Corsaro (2011 apud QVORTRUP, 1993) mostra como durante muito tempo, no campo da sociologia, as crianças foram ignoradas e marginalizadas. As teorias sociais eram construídas, tendo como ponto de partida as ações e relações dos adultos (homens) no espaço e na sociedade. Não eram elaboradas teorias com a perspectiva de que diferentes grupos sociais, como homens, mulheres, crianças, gays, lésbicas, entre outros, também participassem das construções sociais e culturais.

O que não pode deixar de ser registrado senão como um paradoxo, com expressivo significado social, é que as distintas representações da infância se caracterizam especialmente pelos traços de negatividade, mais do que pela definição de conteúdos (biológicos ou simbólicos) específicos. A criança é considerada como o não-adulto e este olhar adultocêntrico sobre a infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou negação das características de um ser humano “completo”. A infância registra especialmente a ausência, a incompletude ou a negação das características de um ser humano “completo”. (SARMENTO, 2007, p. 40, grifo do autor).

Ao mesmo tempo em que a modernidade introduziu a escola como condição de acesso à cidadania, realizou um trabalho de separação das crianças dos espaços públicos. “As crianças são vistas como os cidadãos do futuro; no presente, encontram-se afastadas do convívio coletivo, salvo no contexto escolar, e resguardadas pelas famílias da presença plena na vida em sociedade”. (SARMENTO, 2007, p. 40).

O cinema e a infância são temas centrais desta pesquisa, que busca compreender as concepções de infância de professoras em diálogo com as imagens de infância presentes na linguagem cinematográfica. A seguir, busco, portanto, refletir sobre o surgimento do cinema, sua conceituação enquanto linguagem e suas relações com a infância.

1.2 O lugar e o olhar da infância no cinema

O cinema como linguagem, como ficção, como entretenimento, como produção de representações e discursos parte das imagens sociais cristalizadas sobre a infância para a produção cinematográfica a esta correspondente.

Quando pensamos na história do cinema e ao trazer para a discussão a infância, logo podemos notar que as primeiras produções cinematográficas não tinham as crianças como destinatárias, mas sim o público adulto. Às margens do mundo adulto, estava a criança, que ainda não tinha espaços na tela, nem filmes a ela destinados. “Na verdade, antes do cinema infantil nasceu a plateia infantil” (MELO, 2013, p. 56). A audiência infantil acabou por influenciar os grandes produtores, a direcionar filmes para esse público, criando o gênero infantil.

Na realidade, durante muito tempo as crianças foram pouco lembradas como espectadores, embora quase sempre estivessem presentes no público, inclusive merecendo seções especiais. Em certo sentido, nessa fase da história do cinema, no que tange à produção, volta-se aos séculos onde não se faziam distinções entre o mundo da infância e o mundo adulto (MELO, 2013, p. 55).

A criança no cinema brasileiro não tinha espaço, por isso, permeava às margens. Os filmes eram espaços governados pelo mundo adulto, um espaço do domínio masculino, em que o homem era o protagonista e as mulheres e as crianças, apenas coadjuvantes dessas histórias.

São inúmeras as perspectivas sob as quais o cinema aborda a infância e os modos de ser criança. A imagem de infância é produzida a partir dos discursos sobre ser criança de cada sociedade. Os filmes nos permitem conhecer as crianças e, por meio de seus recursos de linguagem, compreender como observam a vida social. Kramer (2006, p. 8) argumenta sobre as perspectivas que podem ser observadas a partir do olhar da criança:

Observando as crianças nas histórias que os filmes contam, nas cenas filmadas, nas imagens e nos gestos em movimento, descortinam-se as orientações políticas e ideológicas dos contextos em que estão inseridas, sua situação social, a pluralidade cultural, a diferença de idade e tamanho, as religiões e visões de mundo, as interações entre meninos e meninas, as relações com os adultos ou jovens, o poder e o controle institucional, a brincadeira e o trabalho, a seriedade e o riso.

Além de permitirem mergulhar na sociedade que os produziram e de criarem as imagens de infância, os filmes são uma oportunidade para entrar em contato com os sentimentos de infância gestados em um determinado momento histórico e cultural.

O cinema como um espaço para todos, adultos, crianças e adolescentes, é fruto de transformações e lutas. O espaço que as crianças, os negros, as mulheres e os homossexuais adquiriram nas produções cinematográficas não pode ser visto apenas como uma necessidade de mercado. Os movimentos sociais tiveram sua relevância. A dominação masculina entrou em questionamento. Louro (2008) e Corsaro (2011) destacam a importância dos movimentos sociais, entre eles, os feministas que chamaram a atenção para a forma como grupos subalternizados têm sido tratados na sociedade, como o abandono das crianças na sociedade, na política e nos espaços culturais.

[...] os movimentos sociais organizados (dentre eles o movimento feminista e os das “minorias” sexuais) compreenderam, desde logo, que o acesso e o controle dos espaços culturais, como a mídia, o cinema, a televisão, os jornais, os currículos das escolas e universidades, eram fundamentais. A voz que ali se fizeram ouvir, até então, havia sido a do homem branco heterossexual. Por tudo isso, colocava-se, como uma meta urgente para os grupos submetidos, apropriar-se dessas instâncias culturais e aí inscrever sua própria representação e sua história, pôr em evidência as questões de seu interesse. (LOURO, 2008, p. 20-21, grifo da autora)

Os movimentos sociais são de fundamental importância, visto que questionam as representações dominantes vigentes. As representações culturais são plurais. Os artefatos midiáticos, enquanto instâncias culturais, precisam dar conta dessas pluralidades. Mesmo quando o cinema era exclusivamente um espaço de narração de visões dominantes, a sexualidade já era sugerida ou insinuada, porém, a sexualidade dos adultos. Sexualidades desviantes eram (são) apresentadas pelo olhar do estranho, imoral, do engraçado, de forma humorada e travestida de preconceitos.

São inúmeras as perspectivas em que o cinema aborda a infância. Em paralelo à visão de uma infância única, inocente e pura, outras infâncias estão sendo apresentadas. O cinema como espaço de questionamento e de transgressão passou a representar as crianças com outras lentes.

O cinema é indústria, mas também é espaço de lutas e de disputas de sentidos, em que, dialogicamente, vozes de grupos amordaçados ao longo da história se fazem ouvir. Não podemos negar o interesse de mercado que adota como estratégia a diversificação de seus consumidores, assim, outros posicionamentos por parte dos diretores e roteiristas na produção das obras é uma postura política.

1.3 Quando outras imagens de infância aparecem no cinema: as relações de gênero e as sexualidades em cena

No cinema, para apresentar a sexualidade dos adolescentes, adultos passaram a fazer esses papéis. São narrativas que relacionam a adolescência ao uso de drogas, álcool e à procura por parceiros. O filme “Grease – Nos Tempos da Brilhantina”, dirigido por Randal Kleiser, de 1978, é um exemplo. A história se passa na Califórnia, na década de 50, em que Danny (John Travolta) e Sandy (Olivia Newton-John), um casal de estudantes, trocam juras de amor, mas se separam e continuam apaixonados.

A infância sempre esteve presente nos filmes, embora apresentada sob muitas formas, seja num filme sobre a infância, como personagens coadjuvantes ou quando as lembranças das personagens da infância são projetadas para dar sentido à trama. Os *infantes*, talvez pelos sentimentos construídos de liberdade, inocência e

ingenuidade, nas mídias tornaram-se personagens de comédias, em que, novamente, adultos fazem papéis de crianças.

Na TV brasileira, são exibidos os programas de comédias, como “Zorra Total”, da Rede Globo, “A praça é Nossa” e o seriado Chaves, do canal de televisão SBT, em que adultos atuam no papel de crianças para fazer humor. Nesses programas e seriados, visões estereotipadas de crianças são propagadas, situações e momentos do constrangimento infantil se tornam fonte de inspiração do humor. As crianças não podem utilizar jargões ou piadas apelativas nos programas de TV. Assim, adultos atuam no fortalecimento da infância como atração de circo.

Não somente a fantasia e os heróis povoaram o espaço das crianças no cinema, posto que estas também passaram a ser retratadas pelo olhar da marginalização. Conforme destacou Bernardet (2007), o cinema brasileiro, na busca por expressar o marginalismo, o procurou em outras fontes, motivo pelo qual as crianças invadiram as telas, como nos filmes “Meninos do Tietê”, dirigido por Mauricio Caponello (1963), ou “Couro de Gato,” dirigido por Joaquim Pedro (1961), que ampliaram o espaço da criança no cinema.

São inúmeras as perspectivas em que o cinema aborda a infância. Em paralelo à visão de uma infância única, inocente e pura, outras infâncias estão sendo apresentadas. O cinema como espaço de questionamento e de transgressão passou a representar as crianças com outras lentes. As construções das imagens de infância no cinema relacionam-se com as construções culturais em torno dos gêneros e sexualidades. Para entender as representações das imagens de infância e as inquietações que emergem, faz-se necessário mergulhar nos estudos de gêneros e sexualidades.

Os movimentos e lutas pelos direitos da mulher tomaram maiores proporções e visibilidade no século XX. A partir da década de 1960, os movimentos feministas fortaleceram-se aprofundando as lutas no campo social, político e na construção de produções teóricas sobre a história da mulher (LOURO, 1997).

A palavra gênero passou a ser usada como referência à organização social em relação aos sexos. Um termo empregado na gramática que envolve a aplicação de termos formais no masculino e no feminino. “Na gramática, o gênero é compreendido como uma forma de classificar fenômenos, um sistema socialmente consensual de distinções e não uma descrição objetiva de traços inerentes” (SCOTT, 1995, p. 72). Feministas americanas foram pioneiras a empregar o termo

gênero para enfatizar as diferenças sociais baseadas em distinções a partir do sexo. As preocupações nos estudos feministas indicavam a necessidade de introduzir um termo relacional nos estudos da mulher.

Os estudos dos gêneros adotam como perspectiva fundante a assertiva de que relações de gêneros são produzidas na cultura, sofrendo suas variações entre os povos, na forma como são expressos esses modos de ser. A perspectiva do gênero, enquanto construção cultural e histórica, é oposta à corrente naturalista que classifica as relações entre homens e mulheres por suas características biológicas, tomando o sexo como o principal parâmetro. Segundo Buss-Simão (2013), a assimilação do masculino e do feminino como características naturais e biológicas, pela identificação com a genitália, perdurou por muitos anos.

Afastando-se da classificação biológica, as representações e a valorização de determinados atributos, mas também o que os sujeitos pensam e dizem, vão constituir as masculinidades e feminilidades. “Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos” (LOURO, 1997, p.21). O gênero é um conceito fundamental para entender as formas como os sujeitos vivem suas masculinidades e feminilidades, mas não apenas uma categoria de análise, uma construção teórica e política que pesquisa, estuda e reivindica as bases teóricas fundadas em diferenças biológicas que buscam naturalizar visões sexistas e androcêntricas.

Os estudos dos gêneros são aqui abordados como fundamentos teóricos, subsídios que trazem para as discussões questões, assuntos e sujeitos marginalizados, como a mulher e a criança (meninos e meninas) que, influenciados pelos movimentos feministas, passam a ser estudados por outros ângulos; sujeitos silenciados na história que se tornam protagonistas na contemporaneidade.

Considerando a forma como as sexualidades e gêneros são representados e expressos, o filme “Ma vie en Rose” torna-se relevante para analisar como o cinema sugere, anuncia os modos de ser menina e menino ao discutir, também, como a linguagem cinematográfica atribui sentidos, atuando na interpelação dos sujeitos.

2 DIALOGISMO E ALTERIDADE NA PESQUISA: “MA VIE EM ROSE” E AS PROFESSORAS DE CRIANÇAS

Partindo da produção de conhecimento a partir do encontro com “os outros”, participantes da pesquisa, o dialogismo e a alteridade são conceitos centrais para compreender o seu processo.

Ao levar em conta a particularidade do *encontro do pesquisador com o seu outro* e, conseqüentemente, a especificidade do conhecimento que pode ser gerado a partir dessa condição, o que se destaca é a produção de um conhecimento inevitavelmente *dialógico* e *alteritário* (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 35, grifos da autora).

Os enunciados, discursos e sentidos que emergiram na pesquisa de campo, do encontro com as professoras das séries iniciais, são textos que possuem uma relação direta com textos verbais e não verbais produzidos nas políticas de regulação dos gêneros e das sexualidades. Textos/discursos que são construídos dialogicamente numa cadeia de sentidos.

Nas ciências humanas, especificamente nas pesquisas contrárias aos posicionamentos positivistas, a consciência do outro está relacionada ao levantamento dos sentidos, de contradições e questões que suscitam novas considerações e textos sobre o objeto de estudo.

Segundo Jobim e Souza (2011):

Alteridade na sua concepção não se limita à consciência da existência do outro, nem tampouco se reduz ao diferente, mas comporta também o estranhamento e o pertencimento. O outro é o lugar da busca de sentido, mas também, simultaneamente, da incompletude e da provisoriidade. Esta condição de encanamento permanente do sujeito, o vir-a-ser da condição do homem no mundo e, como consequência, nesta vertente de pensamento, a produção do conhecimento teórico sobre as questões humanas deve admitir que não existem “verdades” absolutas, mas “verdades” provisórias, contingenciais, ou melhor, “verdades” em permanente *devoir*. (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 35 - 36, grifos da autora).

O pesquisador diante dos textos produzidos, a partir das relações com os participantes da pesquisa, confronta as teorias que sustentam sua pesquisa com as respostas dessas pessoas.

Assumir o dialogismo e a alteridade como marcas das relações estabelecidas no contexto da pesquisa significa ir ao encontro do outro e compartilhar experiências, conhecimentos e valores que se alteram mutuamente. O outro não é apenas um objeto a ser pesquisado ou um informante dos dados a serem analisados, mas é um sujeito cuja palavra confronta-se com a do pesquisador, exigindo um posicionamento, uma resposta. Por outro lado, a palavra do pesquisador recusa o lugar da neutralidade, sendo parte dos jogos de linguagem que se configuram no

âmbito da pesquisa, que é também um acontecimento social. (JOBIM E SOUZA, 2011, p. 41)

Dessa forma, durante a pesquisa de campo, as discussões suscitaram outras possibilidades de interpretações sobre as questões de gênero, compreendidas pelo viés histórico e cultural.

2.1 A pesquisa intervenção: o dialogismo e a alteridade como vieses teórico-metodológicos

O conceito de dialogismo, como um princípio constitutivo do discurso, foi construído por Mikhail Bakhtin no campo da teoria literária e da filosofia da linguagem. Em alguns momentos de sua obra, fornece indicações a propósito das consequências de sua teoria para a problemática das Ciências Humanas [...] (AMORIM, 2004, p. 15).

A pesquisa caracteriza-se como uma pesquisa intervenção, com foco em grupos de discussão realizados com professoras da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, de escolas das redes públicas de ensino (municipal e estadual), em Rondonópolis, Mato Grosso, voltados à problematização de experiências das crianças atravessadas por questões de sexualidade e gênero, a partir do filme “Ma vie en rose”.

Situamos esta pesquisa no campo dos estudos culturais, visto que as mídias são definidas como artefatos culturais ao construírem sentidos, que circulam na sociedade e colaboram para o processo de ressignificação de relações e práticas sociais. Os artefatos culturais são estudados justamente por seu processo formativo, entendidos como pedagogias.

Os estudos culturais compõem um movimento, uma corrente teórica de pesquisa que se preocupa com os modos como os sujeitos vivem em sociedade, como significam, como se relacionam e seus processos de subjetivação. Assim, os objetos de estudo são inúmeros e variados: as linguagens, os processos subjetivos, as relações sociais, os processos de comunicação, entre outros.

[...] os Estudos Culturais dizem respeito às formas históricas de consciência ou da subjetividade, ou as formas subjetivas pelas quais nós vivemos ou, ainda, em suma síntese bastante perigosa, talvez uma redução, os Estudos Culturais dizem respeito ao lado subjetivo das relações sociais (JOHNSON, 2006, p. 25).

Os estudos culturais sustentam esta pesquisa ao compreendermos o filme em questão a partir de seu contexto de produção e dos discursos de infância e gênero que o atravessam.

2.2 Contribuições de Mikhail Bakhtin para os estudos do cinema

Tendo como orientação o trabalho de Stam (1992), que relacionou o cinema com os conceitos de Bakhtin, assumo a perspectiva bakhtiniana para a análise do filme “Ma vie en rose”, que tem como temática central infância, gênero e sexualidade, e para compreender os discursos produzidos pelas professoras nos grupos de discussão a partir do filme.

No campo da linguagem, Bakhtin aborda vários assuntos, entre eles a enunciação, compreendida em sua íntima relação com a situação extraverbal, entendida como o meio social, cultural e histórico em que a comunicação verbal acontece (FRANCELINO; LEITE, 2012). Ao tratar do enunciado, Bakhtin traz a entonação como elo entre o verbal e o não verbal.

Em se tratando da situação extraverbal nos estudos do cinema, na análise de filmes, deparamo-nos com o seu contexto de produção, que remete às ideologias de quem os produziu, às formas de ver e agir no mundo.

Nos filmes, de forma geral, em diferentes momentos, acontecem situações de interação extraverbal, como nos momentos de produção, na interação do roteirista com o diretor, do diretor com os atores, dos atores entre si, e do filme com seus espectadores. A situação extraverbal nos filmes pode ser compreendida pela interação dos enunciados dos filmes com seus interlocutores (espectadores).

As fronteiras do enunciado concreto, compreendido como uma unidade da comunicação verbal é determinada pela alternância dos sujeitos falantes, ou seja, pela alternância dos locutores, todo enunciado – desde a breve réplica (monoléxica) até o romance ou o tratado científico – comporta um começo absoluto e um fim absoluto: antes de um início, há os enunciados respostas dos outros (ainda que seja como uma compreensão responsiva ativa muda ou como um ato - resposta baseado em determinada compreensão) (BAKHTIN, 1992, p. 293-294).

Quando o espectador se deixa levar pela história do filme, passa a ter curiosidade pelos rumos que a história tomará, questiona o fim das personagens ou não concorda com acontecimentos da narrativa. Estes são exemplos de compreensão responsiva. A partir de experiências com outras narrativas cinematográficas e com a forma como as histórias são representadas, os

interlocutores/espectadores começam a compartilhar de um conhecimento e compreensão comum do que está sendo enunciado/exibido.

Ao discutir o filme enquanto enunciado, logo os aspectos constitutivos do enunciado, como analisados por Francelino e Leite (2012), o horizonte espacial comum, o conhecimento e a compreensão comum da situação e a avaliação comum, são bem sugestivos para a discussão. Assim, temos o filme enquanto instância sociocultural de comunicação, compartilhamento de conhecimentos narrados ou de formas de se narrar e valorar a obra.

Segundo Stam (1992), no cinema, o dialogismo se faz presente de diferentes formas e os enunciados são propagados de diferentes origens.

[...] se aplicado a um fenômeno cultural como um filme, por exemplo, referir-se-ia não apenas ao diálogo dos personagens no interior do filme, mas também ao diálogo do filme com outros filmes anteriores, assim como ao “diálogo” de gêneros ou vozes de classe no interior do filme, ou ao diálogo entre várias trilhas (entre a música e a imagem, por exemplo). Além disso, poderia referir-se também ao diálogo que conforma o processo de produção específico (entre produtor e diretor, diretor e ator), assim como às maneiras como o discurso fílmico é conformado pelo público, cujas reações potenciais são levadas em conta (STAM, 1992, p. 34, grifo do autor).

No cinema, o dialogismo está presente sob infinitas formas, que vão desde a relação de um filme com outros filmes anteriores ou com os discursos que circulam em outras esferas sociais, na cultura.

São muitos os recursos técnicos aos quais o cinema recorre na produção de um filme, desde o uso da câmera, iluminação, som, montagem ou edição e outros mais específicos. Esses elementos de produção, que constituem sua linguagem, torna o cinema um grande produtor de significações.

Conforme salienta Jobim e Souza (1999), para Bakhtin:

[...] toda enunciação é um diálogo: faz parte de um processo de comunicação ininterrupto. Não há enunciado isolado, todo enunciado pressupõe aqueles que o antecederam e todos os que o sucederão: um enunciado é apenas um elo na cadeia, só podendo ser entendido nessa cadeia (p. 99-100).

Historicamente, representações de infância são propagadas, espaços e lugares ocupados pelas crianças são reafirmados, e nos filmes isto também acontece. Estes, como enunciados, também incorrem em representações cristalizadas.

O conceito de dialogismo sugere que todo e qualquer texto constitui uma interseção de superfícies textuais. [...] Em seu sentido mais amplo o

dialogismo intertextual se refere às possibilidades infinitas e abertas produzidas pelo conjunto das práticas discursivas de uma cultura, a matriz inteira de enunciados comunicativos no interior da qual se localiza o texto artístico, e que alcançam o texto não apenas por meio de influências identificáveis, mas também por um sutil processo de disseminação. O cinema, nesse sentido, herda (e transforma) séculos de tradição artística. (STAM, 1992, p. 226)

Os filmes constituem um palco para entender as relações dialógicas, a construção de ideologias, pois são produções atravessadas por vozes. Assim, proponho-me a refletir sobre o texto verbal e não verbal, considerando as construções ideológicas, os valores, as ideias e os modos de ser que constituem as interações verbais, com foco nas imagens da criança como personagem central.

3 “MA VIE EN ROSE”: QUANDO INFÂNCIA, GÊNERO E SEXUALIDADE ENTRAM EM CENA

3.1 Análise do filme “Ma vie en rose”

A produção cinematográfica “Ma vie en rose” apresenta ao mundo as inquietações de um menino, Ludovic, que, mesmo encontrando resistências nos espaços de convívio social, em casa, no seu bairro e na escola, busca afirmar seus desejos e como sente seu corpo em relação ao seu gênero. Nas sequências de cenas iniciais, a família de Ludovic está comemorando a chegada ao novo bairro, para isso, realizaram uma festa de confraternização com seus vizinhos.



Fonte: Print screen de cenas do filme “Ma vie en Rose” (1997).

Nas primeiras cenas as discussões de gênero são anunciadas, não como um tema periférico, mas como um tema central. Em um primeiro momento, a vizinhança aplaude a entrada de “Zoe”, porém, a mãe de Ludovic o adverte: “Ludovic!” E sua irmã aparece dizendo: “É meu vestido de princesa!”. A vizinhança, que acolhia “Zoe” com emoção e calor, não é a mesma que observa Ludovic, agora um garoto travestido de menina.

Ao garoto é negado o direito de performar outros modos de ser. Dessa forma, inquietações emergem quando a criança em suas manifestações e desejos resistem e transitam em espaços negados. Os modos de ser homem e mulher são regulados, normatizados por outros indivíduos.

As muitas formas de fazer-se mulher e homem, as várias possibilidades de viver prazeres e desejos corporais são sempre sugeridas, anunciadas, promovidas socialmente (e hoje possivelmente de formas mais explícitas do

que antes). Elas são também renovadamente, reguladas, condenadas ou negadas (LOURO, 2010, p. 9).

As imagens que temos da vida social são profundamente relacionadas às construções de discursos no campo da ciência e das ideologias. São imagens, pensamentos, formas de ser que se constituem a partir de relações sociais, modelos de sociedade.

Tais imagens sociais não são fabricadas fortuitamente, mas sim construídas a partir de modelos que a sociedade nos oferece. É a sociedade, e não a biologia ou os genes, que determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites (MORENO, 1999).

Tentando contornar a situação, o pai de Ludovic fala: “Ele é Ludovic, o “brincalhão!” Diante da vizinhança, a situação deveria ser contornada. A orientação de Ludovic deveria ser reiterada perante todos. Para Butler (2014, p.11, grifo da autora): “[...] em ‘A história da sexualidade’, revelou-se que essa estrutura proibitiva ou jurídica tanto instala a heterossexualidade compulsória no interior de uma economia sexual masculina como possibilita um questionamento dessa economia.”



Fonte: Print screen de cenas do filme “Ma vie en Rose” (1997).

Para a mãe de Ludovic, o garoto não teria idade para continuar “brincando” de se vestir de menina: “Você já tem 7. É muito velho para se vestir de menina!”. Esse é o momento em que o garoto é retirado da presença de todos, para que a mãe possa arrumá-lo adequadamente. Discursos em torno da sexualidade com perspectivas preventivas amparam-se na vulnerabilidade biológica para afirmar e reafirmar os possíveis riscos aos quais esses sujeitos estão expostos. A sexualidade das crianças, na sociedade contemporânea, é vista como um risco, ameaça à formação do adulto do futuro. Em diferentes situações, a família de Ludovic busca formas de consertar/corrigir seu corpo, o que se pode notar na proibição de brincar com

brinquedos e roupas femininas, no acompanhamento psicológico e quando ele é matriculado no futebol. Para formar um bom adulto, que passa pela consolidação da identidade heterossexual, sua família interviu de diferentes formas.

Na sociedade contemporânea, o disciplinamento dos corpos, os discursos, a linguagem e práticas cotidianas percorrem caminhos que separam e apartam adultos e crianças. Dessa forma, fronteiras simbólicas discursivas, calcadas nas representações de inocência e pureza, são erguidas a fim de normatizar e regular o gênero e a sexualidade das crianças.

3.2 Corpos de crianças, gênero, sexualidade e educação: Quando “Ma vie en rose” interroga a escola

Participaram da pesquisa de campo professoras da Escola Municipal Gisélio da Nóbrega, Escola Municipal Evânia Rodrigues da Silva (CAIC), Escola Estadual Carlos Pereira Barbosa, Escola Estadual Rural Wellington Flaviano Coelho e Escola Estadual Rural 7 de Setembro, e graduandas do Curso de Pedagogia, do Câmpus de Rondonópolis, da Universidade Federal de Mato Grosso, que compõem o “Programa Observatório da Educação” (Obeduc)², vinculado ao Departamento de Educação e ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEdu), da Universidade Federal de Mato Grosso.

O Obeduc contava, em 2015, com a pesquisa “Egressos da licenciatura em pedagogia e os desafios da prática em memórias de formação: a universidade e a escola em processo interdisciplinar de inserção do professor iniciante na carreira docente”, coordenado pela Profa. Simone Albuquerque da Rocha, do PPGEdu/UFMT. O grupo, nessa ocasião, era composto por 18 professoras iniciantes, 6 professoras experientes, 6 graduandas do Curso de Pedagogia, 6 mestrandos e a Coordenadora.

A oportunidade da pesquisa de campo com o Projeto OBEDUC/UFMT/CUR surgiu mediante a possibilidade de participar de debates sobre questões relacionadas a infância, gênero e sexualidade com as professoras de Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental, apontados por elas próprias como temas necessários. Como debatedora, foi convidada pela Profa. Simone, coordenadora do projeto, a Profa. Raquel Gonçalves Salgado, minha orientadora. Na condição de observador, logo no primeiro encontro, apresentei a proposta da pesquisa e consultei o grupo quanto à possibilidade de realizá-la, o qual se manifestou favorável.

Para registro de dados, foram utilizados um gravador de voz e o diário de campo.

²O Programa Observatório da Educação (Obeduc) é fruto de parceria entre a CAPES e o INEP. Foi instituído em 2006, com o objetivo de fomentar estudos e pesquisas em educação. O Obeduc visa, também, proporcionar a articulação entre pós-graduação, licenciaturas e escolas de Educação Básica e estimular a produção acadêmica e a formação de pós-graduandos, em nível de mestrado e doutorado. Fonte: <http://www.capes.gov.br/36-noticias/6661-obeduc-se-firma-como-programa-de-estimulo-a-pesquisas-voltadas-a-formacao-de-recursos-humanos-em-educacao> (acesso em 13/12/2017).

O filme “Ma vie en rose” foi exibido às professoras do Obeduc no dia 28 de abril de 2015 e, em seguida, demos início ao debate. As questões levantadas foram, em geral, muito voltadas para a homossexualidade, como se, na infância, já houvesse a presença de comportamentos, como traços que determinam uma identidade homossexual no futuro, o que corrobora com a ideia de criança como um vir-a-ser, como a expressão de uma subjetividade em germe, em estado de incompletude, que só poderá se concretizar na vida adulta. Desse modo, um dos questionamentos que mais nos chamaram a atenção, entre as professoras, foi em relação às identidades de gênero.

Professora Raquel: As identidades em psicologia não é esse número que você ganha lá na sua carteira de identidade, que você fica com ele para o resto da sua vida. As identidades, elas são cambiantes, elas são fluidas, né? A identidade não é uma formatação que você adquire na vida adulta, que você passa a exercer, hum.... durante toda a sua vida. Como havia dito no filme, que registrei vários trechos né? Tem um momento em que o pai fala para o Ludovic: “Você será menino, toda a sua vida, porque você nasceu com um pinto, né? Seu corpo é de menino e é assim que você tem que ser. Nascido menino com pinto, você tem que gostar de uma menina, você não pode se apaixonar por um menino, né?” E aí a explicação divina, não alguma coisa que aconteceu errado, distinguiu, foi lá e escondeu (Risos). A explicação que a própria criança passa a dar, né? É... “Deus deixou cair o X”.

Professora B³: Parecia a cura, na busca de um especialista, né?

A professora Raquel faz menção a uma cena do filme a partir do momento em que as professoras começam a debater sobre as identidades de gênero. Cena esta que traz uma situação de bullying vivida por Ludovic, em que, após uma partida de futebol e no retorno ao vestiário, quando ele começa a retirar as suas roupas, alguns meninos se aglomeram à sua volta e começam a chamá-lo de “bichinha”, “menina”, “mulher” porque ele “não tem pinto” e “tem peitos”. Por fim, chegam a ameaçá-lo dizendo que vão arrancar seu “pinto” para que ele se torne mulher.

³ Por questões de sigilo ético da pesquisa, referimo-nos às professoras, participantes da pesquisa, usando apenas as iniciais de seus nomes.



Fonte: Print screen de cenas do filme “Ma vie en Rose” (1997).

As cenas trazem discursos de uma identidade coerente e unívoca, que se ancora no alinhamento sexo-gênero-sexualidade (BUTLER, 2016). A identidade de gênero, compreendida nestes termos, apresenta-se como um dos modos de conferir inteligibilidade aos sujeitos por parte do pensamento moderno ocidental, no sentido de estabelecer, além da coesão, o estado de posse do “eu”, atribuindo-lhe estabilidade e autocontrole (HARAWAY, 2004). As pessoas que escapam dessa inteligibilidade, a exemplo de Ludovic, desvirtuam a coerência esperada por esse ideal identitário, assumido também como expectativas de desenvolvimento que, no caso da criança, incidem intensamente sobre as suas vidas.

Para Butler (2006), a noção de uma identidade de gênero coesa remete ao modo binário de conceber a relação sexo-gênero, que se pauta no corpo sexuado, assumido como “natureza”, para definir o gênero. Nessa perspectiva binária, a masculinidade apenas corresponde a corpos nascidos como meninos e a feminilidade a corpos nascidos como meninas. Entretanto, em suas análises, Butler (2006) problematiza o caráter pré-discursivo do corpo sexuado como um dos efeitos de discursos que produzem e normatizam o binarismo como forma de atribuir inteligibilidade ao gênero. Nesse sentido, a autora toma como foco os efeitos de gênero, que abarcam os comportamentos, os movimentos e os estilos corporais, aprendidos e repetidos ao longo da vida, e vão compondo performatividades sociais, que podem constituir tanto as identidades binárias quanto as que rompem com a linearidade sexo-gênero-desejo.

Interessante observar que, tanto em cenas do filme quanto nas falas das professoras, vem à tona a necessidade de encontrar uma causa ou explicação, de preferência científica, que torne inteligível o estranhamento que a criança, cujas performances de gênero não estejam de acordo com as expectativas sociais alinhadas com o seu corpo biológico, causa. Disso decorre a busca pelo especialista (psicóloga), como podemos notar na sequência de cenas do filme abaixo:



Fonte: Print screen de cenas do filme "Ma vie en Rose" (1997).

Uma das professoras comenta essas cenas como uma forma de destacar um caminho possível para o acesso a uma explicação para aquilo que foge do "normal": os modos de ser de Ludovic. Além disso, destaca, entre as perguntas da psicóloga, aquela que, talvez, seja a chave do "problema": o desejo dos pais projetado a Ludovic em relação ao seu gênero.

Professora B: Parecia a cura, na busca de um especialista, né?
 Professora Raquel: Claro, né? O que é a cura? Por que a busca de um especialista? O que ele tem a dizer, o que ele tem a fazer?
 Professora B: No caso aqui eu achei interessante, a parte como a psicóloga colocou que poderia ser uma questão de vontade dos pais, a fala dos adultos, a fala do desejo dos pais em ter menina ou menino, e ele vê esses sinais.

Essa necessidade de busca de uma verdade sobre o sexo remete ao que Foucault (2006) analisa como a vontade de saber, que tem na *scientia sexualis*, desenvolvida no século XIX e representada pela medicina e pela psicanálise, uma de suas expressões. A sexualidade, ao ser posta em discurso, constitui-se como um dispositivo de poder, que se efetiva por meio de sua incitação. É preciso falar da sexualidade para sabê-la, explicá-la, defini-la e categorizá-la para normatizá-la. Por

meio do aparato discursivo da ciência, há a produção de uma verdade sobre o sexo e os prazeres, que passa a legislar sobre a vida.

O excerto, abaixo, traz o discurso de outra professora que aponta também para essa necessidade de nomear o desejo e, para isso, o apelo à ciência, como a verdade que confere escrutínio ao que escapa da norma.

Professora F: Eu acho que nas escolas teria que ter uma matéria, não a sociologia em si, porque a sociologia pode gerar, pode falar bem disso, não é? Teria que ter uma matéria voltada para a psicologia, para que desde pequeno a criança tenha um desenvolvimento, de saber que aquilo ali está se tornando uma coisa normal, que vai poder ter amigos assim e dentro de sua casa também, tinha que mudar o conceito dentro de casa. Porque, quando chegar ao nível superior, eu acho que ele já vai ter um entendimento, e quando acontecer uma coisa dessa, ela saber explicar, porque, às vezes, chega hoje crianças de 6 e 7 anos em casa, quando vê alguma coisa, cenas obscenas e vai perguntar, os pais disfarçam. Não fala realmente qual é a realidade.

As experiências das crianças com referências à sexualidade são motivos de espantos e, até mesmo, “desesperos” por parte das professoras. A recorrência a situações vividas pelas crianças na escola, que envolvem beijos, carícias, toques corporais, foi marcante no debate entre as professoras a partir do filme. Em geral, tais situações, ao serem trazidas por elas, não vêm sem perguntas, dúvidas, apelos a ajudas, no sentido de resolver o que é desconcertante porque escapa de uma normalidade esperada da infância e destoa da imagem idealizada da criança inocente. A inocência e, portanto, o afastamento da sexualidade são atributos emblemáticos da infância, se considerarmos os discursos e as práticas sociais que balizam a sua construção histórica (ARIÈS, 1981). “Em nome da inocência e do desenvolvimento normativos, cada manifestação das crianças que vai na contracorrente da infância ideal precisa ser capturada pelos aparatos institucionais que as conformam a um ‘dever ser’.” (SALGADO; SOUZA, 2018, p. 251).

Professora M: Meus alunos é de 6 e 7 anos, então, na escola, eles ficam falando de beijar na boca, e um aluno meu deu um recado, disse que queria beijar a periquita da aluna minha. É assim o negócio lá. É uma escola do campo, eu conheço a mãe, o pai, o avô e a avó, e não sei como a gente faz, se fala alguma coisa. Igual esse dia, a menina falou que gosta de beijar na boca, beijar de língua. Aí, eu falei para ela: “Fulana, por que você beijou ele assim? Onde você viu isso?” Aí, ela disse: “Eu vi minha irmã, ela estava agarrando um cara, eu vi. Aí, eu fiz isso com outro coleguinha.” E a gente fica assim, sem saber o que é que a gente faz. E fora os gestos obscenos, né? E assim, as músicas. E é o tempo todo, o tempo, o tempo todo. Eu tô desesperada! (gargalhadas na sala). E... não sei o que falar! (gargalhadas na sala).

Os excertos, abaixo, mostram a indignação da Professora R em relação às práticas de vigilância da professora de sua sobrinha, uma criança pequena que

frequenta a creche. O discurso dessa professora faz notar que todo cuidado é pouco diante de uma menina que rompe as barreiras de gênero, erigidas pela creche como forma de impedir que meninas e meninos se vejam, se toquem e se relacionem. Criam-se estratégias para que as crianças aprendam a existência e o funcionamento de mundos separados, sustentados em relações binárias de gênero. Além disso, a sexualidade das crianças precisa ser cotidianamente perseguida, vigiada, fiscalizada para ser disciplinada. Nesta tarefa, a escola não pode estar sozinha e requer o auxílio das famílias, apelo também presente na fala da professora da menina.

Professora R: Professora, eu tenho uma sobrinha em idade de creche. Eu saio lá da escola, e como é ao lado, eu vou pegar. Aí, a professora falou assim: “Olha, tia! Cuida dessa menina, cuida dela, porque tá muito sério. É! Toda vez que olho no banho, os meninos, ela quer ir lá ver. Quando um menino vai fazer xixi, ela vai atrás. Ih! Tá demais, demais, demais! Eu conversei com a mãe, mas ela não ligou. Falei que está muito em cima, falei com o pai.” E eu fiquei horrorizada.

(...)

Professora R: Aí, eu falei para ela assim: “Olha, talvez é uma curiosidade dela porque na casa dela tem um irmão quase na mesma idade dela, e eles tomam banho de mangueira juntos. Eu acho que, que ela... porque na escola não posso ver, porque estão separados, porque para eles, eles são muito curiosos.” (...) Aí, meu irmão ficou revoltado porque está praticamente falando assim: “Olha, sua filha vai virar uma prostituta!” Minha irmã falou assim: “A professora, a professora colocou na cabeça que... que ela, que ela queria alguma coisa indo atrás dos meninos e que era demais.”

Foucault (2006) analisa quão intensamente essas práticas de vigilância e controle em torno da sexualidade das crianças são executadas nas instituições pedagógicas, desde o século XVIII: “O espaço da sala, a forma das mesas, o arranjo dos pátios de recreio, a distribuição dos dormitórios (com ou sem separação, com ou sem cortina), os regulamentos elaborados para a vigilância do recolhimento e do sono, tudo fala da maneira mais prolixa da sexualidade das crianças.” (FOUCAULT, 2006, p. 34).

O corpo é assumido como o ponto de apoio das pistas e dos indícios de quem a criança será no futuro, ou melhor, em que categoria sua sexualidade irá se encaixar. São pistas e indícios que precisam ser minuciosamente perscrutados por quem educa as crianças para que não haja falhas na previsão. Como se pode observar na fala da Professora C (excerto abaixo), há que se ter uma “bola de cristal” na escola, um aparato que defina e determine, previamente, quem a criança será, como irá se comportar, como estarão configurados os seus prazeres. Essa “bola de cristal”, embora aparentemente faça alusão à magia, no discurso da

professora, está muito mais relacionada à ciência, dado o seu caráter de validação e atestado para a identificação dos indícios do corpo.

Professora C: Já que estamos falando da sexualidade, do corpo. Eu gostaria de fazer uma pergunta. Nós temos uma bola de cristal na escola, né? A gente olha nas crianças de 5 e 6 anos e fala: “Esse aqui? Homossexual!” A gente já sabia.

Professora C: Esse aqui não tem jeito, a característica dele é tudo. (...) E tem uma possibilidade cientificamente de a gente perceber uma mudança, um certo teste, algum traço do homossexualismo que possa ser trabalhado?

Cabe destacar que, na fala da professora, as pistas e os indícios enunciados pelos corpos das crianças, desde a sua percepção, já recebem uma carga simbólica de anormalidade, haja vista a expressão “traço do homossexualismo” como o objeto a ser observado e explicado pela ciência, que, em seu questionamento, aparece como subsídio necessário a práticas pedagógicas voltadas para a identificação e a categorização desses corpos. Além disso, o diagnóstico feito, ao mesmo tempo em que é preditivo, tem caráter condenatório: “Esse aqui não tem jeito.” Aquilo que não se pode mudar, o que não tem conserto, porque sua descoberta foi tarde demais para que fosse revertido ou porque ainda falta um conhecimento científico que tenha as respostas para a cura do “traço” identificado como anômalo, é o que a professora denomina como o que “não tem jeito”.

No excerto abaixo, nota-se que a Professora B ressalta o trabalho com questões da sexualidade na escola como forma de esclarecer conceitos, que estão muito mais relacionados com os possíveis perigos a que as crianças estejam expostas do que com as suas experiências, conhecimentos e dúvidas. Carvalho et al (2012) chamam a atenção para o predomínio do combate às violências sexuais e às doenças sexualmente transmissíveis na agenda do debate sobre a sexualidade nas escolas junto a crianças e adolescentes, sem desqualificar a importância que tais questões também possuem no campo da educação. Essa associação entre sexualidade das crianças e dos jovens e riscos descarta os sentidos e as experiências construídas por essas pessoas em suas relações intersubjetivas, além de reiterar a ideia de sexualidade na infância e na juventude como ameaça. Mais uma vez, é a vigilância, a fiscalização, o controle e a disciplina que dão o tom ao debate na escola, em nome da saúde e da integridade física e psíquica das crianças.

Professora B: Tem outra questão. Outra ideia, principalmente quando se fala assim: “Qual é o discurso que está dentro da sala de aula ou na escola, né?” Fala-se muito de sexo, no entanto não estamos esclarecendo esses conceitos, de sexo e sexualidade. A gente não estava trabalhando esta

questão. Porque, principalmente, pelo medo de estar conversando com os alunos, eles levam logo para o ato sexual. E isso se torna, acaba se tornando um prejuízo falar no ato sexual. Essa semana mesmo, eu tive uma, uns pais que quiseram apelar comigo, que desafiou, que falaram comigo. E eles foram direto aos órgãos, eu falei assim, que sexo não é só isso, não é só o ato sexual, uma discussão boba. A gente acaba esquecendo da questão da AIDS. Nós estamos aqui para tratar questões a mais do que o ato sexual. Porque como que ocorre a transmissão da AIDS? Como se ocorre? Me falaram: “Ah! Através da saliva!” Eu falei: “É?! E o que você sabe mais a respeito? Como conhece do assunto? Alguém acha correto o que o colega está falando? É só através da saliva que se pega AIDS? É através da saliva, né?” Aí, uma teve a coragem de debater e falou assim: “Professora, mas isso está errado!” Eu disse assim: “Total ou parcial?” Ela disse: “Não! Porque é no ato sexual, através de..., né?” É! Aí, eu falei.

Em síntese, convém ressaltar, nas análises das falas das professoras, os sentidos que, numa perspectiva dialógica, aglutinam os discursos (BAKHTIN, 1992) em torno do tema infância, gênero e sexualidade, os quais são: o estranhamento dos corpos que escapam de uma identidade binária de gênero (alinhamento corpo sexuado-gênero); a necessidade de vigiar, prever, categorizar esses corpos por meio da validação da ciência; a associação da sexualidade com perigos, riscos e patologias. Esses sentidos mostram o quanto são importantes e necessárias a discussão e as análises sobre as questões de gênero e sexualidade no campo da pesquisa em educação e da formação de professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os filmes são obras atravessadas por dialogias, encontradas tanto nas falas das personagens quanto nas relações entre discursos fílmicos e entre a ficção e os espectadores. Bakhtin (1992) fornece amplas possibilidades de analisar filmes em sua dimensão dialógica, pelo confronto permanente entre os discursos da sociedade, por vozes sociais que são identificadas nas falas das personagens.

Ao abordar temas vinculados às subjetividades, ligados aos modos de ser, às relações sociais, às visões de mundo, o cinema é englobado no campo de pesquisa dos Estudos Culturais, que trabalham com os processos culturais, especificamente os midiáticos, em suas interfaces com os processos subjetivos. Nesse aspecto, o filme se torna um espaço de significação do mundo infantil, seus espaços, modos de se relacionar com os outros e de produção de sentidos sobre a infância.

As construções dos gêneros estão relacionadas às práticas e às ações na sociedade. Dessa forma, discursos sobre modos de ser mulher e ser homem e identidades são lançados e sugeridos, proporcionando diferentes aprendizagens. Assim, o cinema, *mass media*, atua como instância regulatória, apesar de novos filmes terem transgredido fronteiras sexuais e de gêneros, visões sexistas e androcêntricas continuam sendo reproduzidas.

“Ma vie en rose” (1995) é uma produção fílmica que busca mostrar ao mundo como é a vida de uma criança que questiona construções de gênero (heterossexualidade compulsória), mostrando os dilemas e conflitos envolvidos na sua vida pessoal e familiar. Como recurso de análise, o filme possibilita aos educadores desconstruir e pensar as questões que envolvem as discussões de gênero.

Retomo aqui as discussões iniciais desta dissertação, reiterando que Infância, Gênero e Sexualidade não eram temas centrais de meus interesses de pesquisa. Os estudos e discussões de gênero, antes do mestrado, eram desconhecidos por mim, nem sabia que compunham um campo de estudo. Na medida em que me adentrava nas discussões e nos estudos, muitas inquietações foram surgindo, estas que começaram a me afetar. Lembro-me de ler um trecho de um livro que dizia “Vamos corrigir enquanto ainda dá tempo”. Esta era uma fala de meu pai com minha mãe. Assim, como a situação citada no texto, meus pais utilizaram formas verbais e físicas para adequar o meu corpo e o meu comportamento aos padrões normativos de

gênero, o que tem se perpetuado como práticas de controle e disciplina de diversas crianças e adolescentes, não apenas nas famílias, mas também nas escolas e nos mais diversos espaços sociais em que se encontram.

Nos diálogos com as professoras a partir da exibição do filme “Ma vie en rose”, foram visíveis a necessidade de consertar o corpo, cujos comportamentos não estão alinhados ao sexo inscrito no corpo do nascimento, e a busca por aparatos discursivos, sobretudo os fornecidos pela ciência, que balizem a previsibilidade da manifestação de uma identidade no futuro e legitimem a sua categorização conforme o que é estabelecido como norma. Além disso, notou-se, também, nos discursos de algumas professoras, a carga simbólica de perigos e riscos quando o tema de sexualidade entra na sala de aula. Nesse sentido, o tema faz-se importante, não para a escuta e o diálogo sobre as experiências, as dúvidas e o que as crianças e os adolescentes têm a dizer sobre o tema, mas sim como forma de disciplinar e regular os prazeres, os desejos e as vidas dessas pessoas.

Diante destes fatos observados e discutidos na pesquisa, ressalta-se a importância do debate, nas escolas, sobre as questões de gênero e sexualidade junto às crianças, aos adolescentes e aos/às professores/as, ainda que estas, recentemente, estejam sendo alvos de políticas de caráter conservador, que têm expurgado esse debate do cenário educativo, haja vista os movimentos, impulsionados por setores religiosos e políticos, que promoveram a retirada da palavra “gênero” dos planos educacionais em âmbito nacional, estadual e municipal.

REFERÊNCIAS

- ARIÈS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro: Guanabara, 1981.
- BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. ed. São Paulo: HUCITEC, 2006.
- BAKTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.
- BEZERRA, Paulo. Polifonia. In: BRAIT, Betth (Org.). **Bakhtin: Conceitos-Chave**. São Paulo: 2005.
- JOBIM E SOUZA, S. **Infância e Linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin**. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- BERNARDET, J. C. **Brasil em tempo de cinema: ensaio sobre o cinema brasileiro de 1958 a 1966**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- BUSS-SIMÃO, M. Relações Sociais de Gênero na perspectiva de crianças pequenas na creche, **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 176-179, jan./abr., 2013.
- BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2016.
- CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: UNESP, 1999.
- CARVALHO, Cíntia de Sousa; SILVA, Elisângela Ribeiro da; JOBIM E SOUZA, Solange; SALGADO, Raquel Gonçalves. Direitos sexuais de crianças e adolescentes: avanços e entraves, **Psicologia Clínica**, vol. 24, p. 69-88, 2012.
- CORSARO, W. A. **Sociologia da infância**. Porto Alegre: Artimed, 2011.
- CASTRO, Lucia Rabello de. Conhecer, transformar(-se) e aprender: pesquisando com crianças e jovens. In: CASTRO, Lucia Rabello de; BESSET, Vera Lopes (orgs). **Pesquisa-intervenção na infância e juventude**. Rio de Janeiro: Faperj, 2008. p. 21-42.
- DUARTE, R. **Cinema e educação**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.
- FELDMAN, N. A.; APRACIO, L. C. Filmar a criança: a construção de um espaço. In: TEXEIRA, I. A.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. M. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- FELIPE, J. Erotização de corpos infantis. In: LOURO, G. L.; FELIPE, J.; GOELLNER, S. V. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. P. 54-66.
- FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. 17. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 2006.

- HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma Palavra, **Cadernos Pagu**, n. 22, p. 201-246, 2004.
- JOHNSON, R. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **O que é, afinal, Estudos Culturais?**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-132.
- KRAMER, S. Prefácio. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 7-10.
- LOSILLA, C. A infância que olha e constrói: breves notas sobre as crianças no cinema norte-americano. In: TEIXEIRA, I. A. C.; LARROSA, J.; LOPES, J. S. (Orgs.). **A infância vai ao cinema**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 121-130.
- LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.
- LOURO, G. L. **Gênero e sexualidade**: pedagogias contemporâneas, **Pro-Posições**, v.19, n. 2, maio/ago., 2008.
- LOURO, G. L. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, G. L. **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 7-34.
- MELO, J. B. **Lanterna mágica**: infância e cinema infantil. Rio de Janeiro: Editora Afiliada, 2011.
- MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina**: o sexismo na escola. São Paulo: Moderna; Campinas: Editora UNICAMP, 1999.
- SALGADO, Raquel Gonçalves. **Ser criança e herói no jogo e na vida**: a infância contemporânea, o brincar e os desenhos animados. Rio de Janeiro, 2005. Tese de Doutorado – Departamento de Psicologia, Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro.
- SALGADO, Raquel Gonçalves; SOUZA, Leonardo Lemos de. Gêneros, sexualidades e infâncias: cenas de crianças na contramão da inocência, **Childhood and Philosophy**, v. 14, n. 29, p. 241-258, jan.-abr. 2018.
- STAM, Robert. **Bakhtin**: da teoria literária à cultura de massa. São Paulo: Ática, 1992.