


unesp  UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA  
“JÚLIO DE MESQUITA FILHO”  
Faculdade de Ciências e Letras  
Campus de Araraquara - SP

MARIA ANGÉLICA BRIZOLARI PONGELUPPE

# **A MÍDIA E A INFÂNCIA: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade**



ARARAQUARA – S.P.  
2016

MARIA ANGÉLICA BRIZOLARI PONGELUPPE

# **A MÍDIA E A INFÂNCIA: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade**

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara, como requisito para obtenção do título Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade

**Orientadora:** Débora Raquel da Costa Milani

ARARAQUARA – S.P.  
2016

Pongeluppe, Maria Angélica Brizolari

A mídia e a infância: da exposição aos reflexos na  
escola no tocante à sexualidade / Maria Angélica  
Brizolari Pongeluppe – 2016  
238 f.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação  
Sexual) – Universidade Estadual Paulista "Júlio de  
Mesquita Filho", Faculdade de Ciências e Letras  
(Campus Araraquara)

Orientador: Débora Raquel da Costa Milani

1. Infância. 2. Mídia. 3. Sexualidade. 4. Pedagogias  
culturais. I. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo sistema automatizado com  
os dados fornecidos pelo (a) autor (a).

MARIA ANGÉLICA BRIZOLARI PONGELUPPE

## A MÍDIA E A INFÂNCIA: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade

Dissertação de Mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – UNESP/Araraquara, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Sexual.

**Linha de pesquisa:** Sexualidade e educação sexual: interfaces com a história, a cultura e a sociedade

**Orientadora:** Débora Raquel da Costa Milani

Data da defesa: 14/09/2016

### MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:

---

**Presidente e Orientadora:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Débora Raquel da Costa Milani  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Andreza Marques de Castro Leão  
UNESP – Faculdade de Ciências e Letras – Campus de Araraquara-SP

---

**Membro Titular:** Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Euzânia Batista Ferreira Andrade  
UNIP- Universidade Paulista

**Local:** Universidade Estadual Paulista  
Faculdade de Ciências e Letras  
UNESP – Campus de Araraquara

***A todas as crianças,  
Tão faladas,  
Mas tão pouco ouvidas.***

## AGRADECIMENTOS

Ao Deus pelo milagre da vida, inclusive a minha.

Aos meus pais, Domingos e Maria Aparecida, pessoas mais que amadas. Agradeço imensamente todos os ensinamentos, o incentivo, apoio nas horas de angústia e incertezas, sabedoria e serenidade. Obrigada por acreditarem em mim, por me mostrarem o melhor caminho a seguir. E agora com o neto, melhor parte de mim.

Ao Claudinei, meu marido, que sempre me apoiou nas lutas constantes. Obrigada pela força, pela espera, pelo carinho e amor que me dedicou nestes tantos anos de caminhar pela mesma estrada.

Ao Guilherme, fruto do amor verdadeiro. Minha continuidade. Agradeço a você, meu querido, pela pessoa maravilhosa de sempre, pelo seu sorriso, bondade e senso de justiça. Seus olhos mostram-me que a vida é linda e que fiz um lindo trabalho em minha maior empreitada. Ensinou-me a ser mãe e foi o maior responsável pelo meu aprendizado sobre a infância e adolescência.

Aos meus irmãos, partes de mim: Luís, Marinês, Jussara e Luís Paulo. Obrigada a cada um de vocês por existirem em minha vida. Sou abençoada por estar entre pessoas tão maravilhosas, dignas de todo o meu respeito e admiração. Vocês são DEMAIS!

À querida professora orientadora Débora Raquel da Costa Milani. Agradeço pelas orientações e pelas valiosas contribuições. Admiro-a pela paciência, pelo exemplo de competência, de perseverança e de ser humano que é.

À professora Andreza Marques de Castro Leão. Agradeço por compartilhar seus conhecimentos de forma generosa nas disciplinas do programa, por ministrar o curso de formação continuada aos profissionais da Rede Municipal de Ensino de Araraquara com tanta

propriedade e disponibilidade e por contribuir grandemente com sugestões para a lapidação deste trabalho.

À professora Euzânia Batista Ferreira Andrade pelas preciosas contribuições. Pela leitura cuidadosa do trabalho e pela competência nas sugestões para o enriquecimento desta pesquisa.

Ao professor Paulo Rennes Marçal Ribeiro por seu empenho e dedicação a este Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual que nos possibilitou realizar nosso intento em desenvolver a pesquisa que tanto nos engrandeceu enquanto pessoa e profissional da Educação que somos.

Aos demais professores do Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual da Faculdade de Ciências e Letras – Unesp/Araraquara por partilharem seus conhecimentos, nesta maravilhosa arte, que é a docência.

A Sylvinha Rodrigues, colega de curso e assistente administrativa do Departamento de Psicologia. Muito obrigada pela ajuda em diferentes momentos. Você é ótima!

Aos funcionários da Secretaria de Pós-Graduação pela prontidão, competência e gentileza em nos ajudar.

Aos funcionários da Biblioteca pela presteza e toda a atenção dispensada em tantos momentos de solicitação.

Aos queridos e queridas colegas de turma do mestrado. Alguns/algumas com o/as quais tive mais proximidade, outros/as nem tanto, mas todos/as, pessoas lindas e comprometidas, dos vários cantos desse país, que tive o prazer de conhecer e com as quais pude aprender um pouco mais.

Aos adoráveis meninos e meninas que fizeram parte deste trabalho que tanto me engrandeceu como pessoa e como profissional.

À professora Júlia, que muito me auxiliou e contribuiu de forma tão solícita em cada etapa da pesquisa.

À diretora do CER e aos demais funcionários que gentilmente abriram as portas da escola e me acolheram como pesquisadora.

A equipe técnica da Secretaria de Educação de Araraquara, minhas colegas de trabalho e parceiras com as quais partilho conhecimentos e aprendo um pouco mais a cada dia.

Enfim, a todos que, de alguma maneira, auxiliaram na execução deste trabalho, meu muitíssimo obrigada!!!

“Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha,  
é porque cada pessoa é única e nenhuma substitui a outra.  
Cada pessoa que passa em nossa vida passa sozinha e não nos deixa só,  
porque deixa um pouco de si e leva um pouquinho de nós.  
Essa é a mais bela responsabilidade da vida e a prova  
de que as pessoas não se encontram por acaso.”  
Autor desconhecido.



De tudo,  
ficaram três coisas:  
a certeza de que estamos  
começando,  
a certeza de que é preciso continuar,  
a certeza de que podemos ser  
interrompidos  
antes de terminar.  
Fazer da interrupção um caminho  
novo,  
da queda um passo e dança,  
do medo uma escada,  
do sonho uma ponte,  
da procura um encontro.  
Fica o desejo de boa sorte,  
Fica a vontade que lutes e venças.

**Fernando Sabino (2005, p. 154)**

## RESUMO

As crianças, cada vez mais precocemente, são apresentadas aos diferentes recursos midiáticos e, através deles, vão adentrando num atraente mundo que lhes oferece um sem número de possibilidades de entretenimento. Realizada numa escola pública de educação infantil de um bairro periférico da cidade de Araraquara – SP, a presente pesquisa objetivou levantar a exposição das crianças de cinco/seis anos a tais recursos, quais reflexos esta exposição pode gerar no tocante à sexualidade desvelando as percepções da docente acerca dessas manifestações. Com âncora nas discussões provenientes dos Estudos Feministas e dos Estudos Culturais, numa perspectiva pós-estruturalista de análise, foi possível compreender, de forma mais ampla, o quanto as crianças dessa faixa etária estão submersas em tecnologias, como aparelhos de televisão e celulares com acesso à Internet, em detrimento de outros tipos de atividades, com a anuência dos pais. A partir da compreensão de que a linguagem é o centro para a significação do mundo, consideramos a perspectiva foucaultiana para a análise do trabalho. Para tanto, fizemos usos de elementos da etnografia para a coleta de dados – etnografia de tela, observação, entrevista e análise documental - e assim, foi possível constatar que os diferentes artefatos culturais, destinados ao público estudado, veiculados pela mídia, apesar de aparentemente inocentes, não são neutros em suas mensagens. São, de fato, cuidadosamente preparados de modo a imprimir nos/as pequenos/as comportamentos, falas e atitudes que os/as ensinam, de forma eficaz, a como serem homens e mulheres. Mensagens de cunho sexista, como estratégias de governo, reforçam estereótipos de masculinidades e feminilidades que são incorporadas e foram externadas pela voz das crianças em diferentes momentos da presente pesquisa. Ficou evidente, no depoimento da professora, ao final deste trabalho, sua preocupação maior em observar as mensagens veiculadas pela mídia, antes não notadas por ela em suas particularidades, e sua mudança de concepção sobre o conceito de sexualidade e de educação sexual após participar da pesquisa. As análises da entrevista com citada profissional permitiram averiguar que, embora os/as educadores tenham dificuldades em tratar de questões ligadas à sexualidade dos/as alunos/as, as discussões sobre a temática ocorrem apenas em momentos de conversas informais entre eles/as, e não nos horários destinados à formação continuada.

**Palavras-chave:** Infância. Mídia. Sexualidade. Pedagogias culturais.

## ABSTRACT

Children increasingly earlier, are being presented to different media resources and, through them, they are entering into an attractive world that offers a multitude of entertainment possibilities. This study was held in a public kindergarten school in the city of Araraquara - Brazil. It aimed to check the level of exposure to such resources and what consequences these exposures can generate in relation to sexuality in children from five to six years. Based in discussions of feminist studies and cultural studies, in a post-structuralist analysis perspective, it was possible to understand, more broadly, how children of this age are immersed in technology, such as television and mobile phones with access to Internet, with the consent of the parents, instead of being doing other types of activities. From the understanding that language is central to the world, we considered Foucault's perspective for the analysis of this work. Therefore, we made use of ethnography elements for data collection - screen ethnography, observation, interviews and document analysis - and so, it was found that the different cultural artifacts directed to the studied public, conveyed by the media, although apparently innocent, are not neutral in their messages. They are, in fact, carefully prepared in order to show kids behavior, words and attitudes that teach them, effectively, how is to be men and women. The sexist nature of messages, with posture management strategies, reinforce stereotypes of masculinity and femininity which are incorporated and were expressed by the children at different moments in this study. It was evident in the teacher's testimony at the end of this work, her concern in observing the messages given by the media, thing that was not previously noted by her, and her changed view about the concept of sexuality and sexual education after participating in the research. The analysis of the interview with this tutor allowed to ascertain that while educators have difficulties in dealing with sexuality issues of the students, discussions about this matter occur only during informal conversations between them, and not during schooling time.

Keywords: Childhood. Media. Sexuality. Cultural Apprenticeship.

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 1</b> - Meninos – o que mais gosto de fazer em casa.....	83
<b>Gráfico 2</b> - Meninas - o que mais gosto de fazer em casa .....	83
<b>Gráfico 3</b> - Coletivo da turma – o que mais gosto de fazer em casa.....	84
<b>Gráfico 4</b> - Objeto mais usado (primeiro lugar).....	88
<b>Gráfico 5</b> - Objetos mais usados pelas crianças em casa .....	89
<b>Gráfico 6</b> - Músicas que as crianças mais ouvem em casa. ....	98

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> - Diferentes dimensões da comunicação .....	27
<b>Quadro 2</b> - Funkeiros/as mirins .....	97
<b>Quadro 3</b> - Jogos de celular preferidos pelos meninos .....	157
<b>Quadro 4</b> - Jogos de celular preferidos pelas meninas .....	157

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CD</b>	Compact Disc
<b>CD -ROOM</b>	Compact Disc Read Only Memory
<b>CER</b>	Centro de Educação e Recreação
<b>CI</b>	Classe Intermediária
<b>DVD</b>	Digital Versatile Disc
<b>HTPCs</b>	Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>MC</b>	Mestre de Cerimônia
<b>MEC</b>	Ministério da Educação e Cultura
<b>PCN</b>	Parâmetros Curriculares Nacionais
<b>PDDE</b>	Programa Dinheiro Direto na Escola
<b>PPP</b>	Projeto Político Pedagógico
<b>RCNEI</b>	Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil
<b>SME</b>	Secretaria Municipal de Educação
<b>TCLE</b>	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
<b>TIC's</b>	Tecnologias de Informação e Comunicação
<b>TV</b>	Televisão
<b>UNESCO</b>	United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization
<b>www</b>	World Wide Web

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	15
<b>Um olhar para as crianças e sua relação com as mídias</b> .....	15
<b>1 MÍDIAS – O IMPACTO SOBRE A SOCIEDADE E A CULTURA</b> .....	23
<b>1.1 Tecnologias midiáticas – alguns conceitos</b> .....	25
<b>1.2 Mídias de massa e globalização</b> .....	27
<b>2 OS CONTEÚDOS MÍDIÁTICOS, ENQUANTO PEDAGOGIAS CULTURAIS, E SUA RELAÇÃO COM O CORPO, O GÊNERO E A SEXUALIDADE HUMANA</b> .....	30
<b>2.1 O corpo e sua constante modelagem</b> .....	30
<b>2.2 Feminilidades e masculinidades: a dominância do masculino</b> .....	34
<b>2.3 Movimentos feministas: o gênero em análise</b> .....	36
<b>3 INFÂNCIA E SEXUALIDADE</b> .....	46
<b>3.1 Infância enquanto construção histórico cultural</b> .....	46
<b>3.2 A sexualidade infantil ao longo dos tempos</b> .....	47
<b>3.3 A sexualidade: o que se espera da menina-mulher. Resquícios históricos de uma educação sexual repressora</b> .....	52
<b>3.4 A infância enquanto categoria em desaparecimento</b> .....	57
<b>3.5 A criança, a cultura e a Educação Infantil</b> .....	62
<b>4 OBJETIVOS</b> .....	69
<b>4.1 Objetivo geral</b> .....	69
<b>4.2 Objetivos específicos</b> .....	69
<b>5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS</b> .....	71
<b>5.1 Metodologia de pesquisa</b> .....	71
<b>5.2 Local e sujeitos da pesquisa</b> .....	74
<b>5.2.1 O Centro de Educação e Recreação - o CER</b> .....	74
<b>5.2.2 A turma da professora Júlia</b> .....	76
<b>5.3 Procedimentos éticos</b> .....	76
<b>5.4 Instrumentos de coleta de dados</b> .....	78
<b>6 APRESENTANDO RESULTADOS NUMA POLIFONIA DE VOZES</b> .....	82
<b>6.1 Exposição das crianças às mídias</b> .....	82

<b>6.2 Desenhos, filmes, novelas, jogos e música: o que engendram .....</b>	<b>109</b>
<b>6.2.1 Feminilidades e masculinidades.....</b>	<b>110</b>
<b>6.2.1.1 Filme Frozen – uma aventura congelante.....</b>	<b>112</b>
<b>6.2.1.2 Filme Homem Aranha .....</b>	<b>130</b>
<b>6.2.1.3 Conteúdos televisivos – o cotidiano .....</b>	<b>142</b>
<b>6.2.1.4 O que “rola” no seu celular?.....</b>	<b>156</b>
<b>6.2.2 Sexualização da criança em função da exposição às mídias .....</b>	<b>161</b>
<b>6.3 O “olhar” da professora: o que está posto no PPP, o papel da escola e a necessidade formativa.....</b>	<b>179</b>
<b>7 NO ENREDO DA POLIFONIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES .....</b>	<b>198</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>205</b>
<b>APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PAIS/RESPONSÁVEIS .....</b>	<b>217</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - PROFESSORA .....</b>	<b>220</b>
<b>APÊNDICE C - ROL DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS</b>	<b>223</b>
<b>APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A PROFESSORA.....</b>	<b>236</b>



## **INTRODUÇÃO**

### **Um olhar para as crianças e sua relação com as mídias**

As chamadas mídias de massa, em suas variadas formas, têm invadido lares em diferentes países do mundo. Aparelhos de televisão espalhados pela casa, em tamanhos distintos e cada vez maiores, computadores de diversas configurações e celulares de última geração distraem, com seus recursos tecnológicos inovadores, pessoas de diferentes gerações. Cada vez mais cedo, as crianças estão a impressionar os adultos com sua capacidade de manuseio e familiaridade com tais recursos. Há crescente demanda por novas formas de utilização das mídias

O mergulho em tais recursos por pessoas de várias idades não passa despercebido na sociedade e tem se transformado em quase uma necessidade básica. Podemos dizer que são um complexo aparato cultural e econômico de produção e veiculação de imagens e sons, informação, interação, publicidade e divertimento. Veiculam e produzem significados, sentidos que se relacionam com modos de ser, de pensar, de conhecer o mundo e se relacionar com a vida. Não se pode desconsiderar a importância política, social e cultural das mídias em nossas vidas. É imprescindível analisar o modo como os diferentes públicos se relacionam com tais recursos e quais construções simbólicas podem ser frutos dessa interação, especialmente nas crianças.

Desde sua chegada ao país, no ano de 1950, a televisão vem adentrando os lares dos brasileiros de forma avassaladora e, já no século passado, sabe-se que milhões de crianças passavam aproximadamente quatro horas por dia em frente à televisão (Rezende & Rezende, 1993) distraíndo-se enquanto seus responsáveis ocupavam-se de outras tarefas. Entretanto, atualmente, crianças cada vez menores, com menos de três anos de idade, não se restringem ao

uso da TV nos diferentes espaços que frequentam, manuseando outros recursos tecnológicos – como celulares e *tablets* - com incrível destreza.

Já que tais crianças estão em processo de produção de suas identidades individuais e culturais, resta-nos analisar em que medida os conteúdos a que estão expostas, por meio da mídia, podem operar sobre a constituição de suas subjetividades, que sujeitos estão sendo formados nessa nova educação midiática tão atraente e olhar para as transformações que ocorreram nas agências educativas tradicionais: família e escola e a força crescente da mídia como agente formadora de sujeitos e de grupos sociais. Frisamos que “as representações de pureza e ingenuidade, suscitadas pelas imagens infantis têm convivido com outras imagens, extremamente erotizadas, das crianças, especialmente em relação às meninas.” (Walkernine, 1999; Landini, 2000; Neckel, 1999; 2002 citados por Felipe, 2010, p.53). Esse processo complexo será analisado a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, tendo como marco teórico a abordagem pós-estruturalista de análise, com as considerações de Foucault sobre as relações de poder-saber e governo dos corpos. O intuito é analisar como as chamadas Pedagogias Culturais, que têm sido mobilizadas nas diferentes instâncias, e colaboram com a formação de meninos e meninas, especialmente no que se refere a constituição e vivência da sexualidade nas diversas manifestações.

Entendemos que estudos como esse são relevantes para a Educação Infantil e se pode afirmar que há poucas produções que investigam o comportamento quanto à sexualidade em crianças nessa faixa etária, considerando suas falas, suas ideias, seus pensamentos e comportamentos. Quinteiro (2005) externa que se ouve pouco e pouco se pergunta às crianças, logo o conhecimento da cultura infantil é parco. Não sabemos muito sobre os saberes infantis e sobre suas possibilidades de (re) criar a realidade social.

Assim, o intuito do presente estudo é evidenciar o quanto as crianças de cinco/seis anos estão expostas às mídias, o conteúdo do material que acessam nos diferentes recursos

midiáticos e, em que medida, estes conteúdos podem trazer reflexos no tocante à sexualidade dos/as pequenos/as.

Dentre os muitos motivos que me trouxeram até o mestrado em Educação Sexual, no Campus de Araraquara – UNESP, vale a pena elencar alguns.

Destacamos que nossa atuação na educação básica já ocorre há vários anos e em diferentes cargos: como professora dos anos iniciais do ensino fundamental, como diretora de escola nesta etapa da educação básica e também como supervisora de ensino. Na época da aprovação no mestrado, já estávamos como supervisora de ensino, porém não mais no ensino fundamental, mas na Educação Infantil.

Enquanto professora, vivenciamos situações em que ocorriam manifestações da sexualidade nas crianças e adolescentes que sempre nos deixaram com indagações que não foram bem respondidas por nós mesmas ou por outros atores da instituição. Muitas vezes, trocávamos experiências com outros/as colegas, na sala dos/as professores/as, local em que percebíamos que nossa inquietação era compartilhada. Entretanto, as conversas restringiam-se a estes momentos não adentrando as salas de reuniões em que realizávamos as formações continuadas, que eram semanais.

Na função de diretora de escola de ensino fundamental, com o distanciamento da sala de aula, mas com uma visão mais ampla da escola, pudemos enxergar o quanto a temática constitui-se em um tabu. Percebe-se que os/as professores/as, de um modo geral, tem uma posição de fuga de sua responsabilidade na falta de aprofundamento de estudos acerca de temas que não condizem com seus conteúdos disciplinares. Especificamente no tocante à questão da sexualidade, observa-se que os/as educadores/as preferem a não abordagem. Muitos entendem, inclusive, que deixando de tratar desse assunto, a sexualidade ficará fora da escola. Enquanto professora, tínhamos essa mesma sensação.

Entretanto, colocamos que, como partícipes do processo educativo institucional, na condição de supervisora de ensino na rede municipal de Araraquara, não raro, observamos colocações dos diferentes profissionais que atuam no ambiente escolar – diretores/as, orientadores/as educacionais, professores/as coordenadores, professores/as e agentes educacionais - relatando situações relacionadas à manifestação da sexualidade, nas escolas, envolvendo alunos/as e com as quais não conseguem lidar ou o fazem com extrema dificuldade. Os relatos são os mais variados envolvendo: questões de gênero suscitando discórdia entre alunos/as durante as aulas ou em momentos de convivência durante o intervalo; suspeitas de violência sexual sofrida por alunos/as; alegações sobre uniões homoafetivas de pais/responsáveis pelos/as educandos/as “chocando” os que ouvem (inclusive o/a professor/a); manifestações de homossexualidade entre discentes; namoros entre crianças ou adolescentes com manifestações de carícias no ambiente escolar. Estes são alguns exemplos dentre tantos outros que não conseguimos nos lembrar.

Conscientes de nosso papel de supervisora de ensino e de que, dentre outras atribuições, também temos a tarefa de formar, decidimos buscar suporte teórico e metodológico para encaminhar, junto à comunidade escolar, de forma mais adequada, questões envolvendo a sexualidade das crianças e adolescentes nas nossas unidades de ensino.

Para tanto, em 2013, procuramos a UNESP, Campus de Araraquara, especificamente o Programa de Mestrado em Educação Sexual, no intuito de realizamos uma disciplina como aluna especial e de nos aproximarmos das leituras acadêmicas sobre a temática que nos subsidiaria em nossa atuação formativa. Foi uma decisão muito feliz, pois, a partir dela, tivemos a oportunidade de realizar um curso direcionado a formar professores em sexualidade, ministrado pela professora doutora Andreza Marques de Castro Leão numa parceria entre a Unesp – Araraquara e a Secretaria da Educação do mesmo município. Tal curso nos permitiu descortinar o olhar para as possibilidades de realização da Educação Sexual nas escolas de

nossa rede de ensino. Quantas sugestões, quantas trocas de experiências, quantas possibilidades! Foi um semestre de grande avanço em aquisição de conhecimentos. Com o tempo, percebemos que poderíamos ir além, em nosso processo formativo, e nos inscrevemos no processo seletivo para realizar o mestrado, no qual tivemos êxito. No segundo semestre de 2014 iniciamos o curso.

Não podemos deixar de mencionar que, antes de toda essa vivência na universidade, para nós, o termo “sexualidade” estava intrinsecamente atrelado ao termo “sexo”. Como disse a professora, sujeito desta pesquisa, ao ser entrevistada: “Quando se fala em sexualidade, a gente pensa logo em sexo!” Conosco não era diferente. Carregávamos dentro de nós preconceitos, estereótipos, discriminações e interdições, tão difíceis de serem superados. Vivemos numa sociedade cristalizadora que foi se constituindo historicamente e nos apresentando uma visão negativa do sexo e, conseqüentemente, da sexualidade.

Nossas leituras, longos debates, realizações de trabalhos e pesquisas foram elucidando essa visão errônea e preconceituosa sobre a temática. Hoje sei que não existe uma verdade absoluta sobre a sexualidade. Cada povo, cada cultura, em determinado período de tempo, exerce suas verdades sobre sexualidade e devemos ter abertura para compreender isso. Hoje podemos afirmar, com toda a segurança, que sexualidade está para muito além do sexo, que é um aspecto importante do ser humano e que não pode ser separado de outros aspectos da vida. Mencionando as ideias de Foucault (1988, 2007), a sexualidade faz parte da nossa conduta, da liberdade em nosso usufruto deste mundo.

Cursar as diferentes disciplinas do programa nos fez crescer enquanto profissional e nos deu aparato para medirmos algumas situações envolvendo manifestações de sexualidade com maior propriedade e ampliou nossa visão sobre questões que antes víamos com lentes preconceituosas, fez com que olhássemos para trás e percebêssemos atitudes que tomamos de

forma errônea e cerceadora. Fez com que víssemos o quanto vigiamos e punimos, porém, sem ter a noção de que o fazíamos.

Enfim, todas estas razões nos impulsionaram a desenvolver um projeto que fizesse parte do contexto escolar. Buscamos investigar algo que, de alguma forma, refletisse no comportamento das crianças da faixa etária que atendemos – quatro meses até os seis anos de idade. Enquanto supervisora da Educação Infantil que hoje somos, uma situação que vem nos aquietando, já há algum tempo, é a constância com que temos observado as crianças, cada vez menores, acessando a diferentes recursos midiáticos, especialmente os celulares e com a destreza que, muitas vezes, supera a dos adultos.

Assim, sentimos a necessidade de entender melhor o quanto essas crianças estão expostas a tais recursos e o quanto tais conteúdos acessados afetam seus comportamentos no tocante à sexualidade infantil.

Para refletir e discutir sobre a exposição midiática das crianças e quais possíveis reflexos tal exibição pode ocasionar na sexualidade infantil, valemo-nos dos pensamentos e discussões dos Estudos Culturais e dos Estudos Feministas, numa perspectiva pós-estruturalista de análise. Para tanto, o trabalho está dividido em seis seções.

Na primeira seção, *Mídias – o impacto sobre a sociedade e a cultura*, tecemos algumas considerações acerca da técnica, cultura e sociedade utilizando as ponderações de Lévy (2010) de que as tecnologias são produtos sociais e culturais. Conceituamos os diferentes dispositivos das tecnologias midiáticas, cujas conexões ultrapassam as dimensões do tempo e do espaço atingindo um sem número de pessoas de idades distintas no inexorável processo de globalização.

Na segunda seção, *Os conteúdos midiáticos, enquanto pedagogias culturais, e sua relação com o corpo, o gênero e a sexualidade humana*, fazemos reflexões sobre tais dispositivos como conformadores de corpos, propagadores de diversos discursos sobre a

sexualidade num emaranhado de enunciações de normas, regras e padrões que ditam formas de como ser menino e menina. Fazemos referência ao gênero enquanto categoria de análise, propiciado pelos Movimentos Feministas e tratamos dos estereótipos de papéis masculinos e femininos na sociedade atual, na qual a mulher ainda ocupa, num resquício histórico, lugar de desprestígio em diferentes esferas da sociedade.

Na terceira seção, *Infância e sexualidade*, fazemos referência à construção histórico-cultural do conceito de infância, abordamos a forma com as sociedades trataram da sexualidade infantil ao longo dos tempos e lançamos luz ao que os povos esperavam (esperam) da sexualidade da menina-mulher. Abordamos discussões que defendem que a infância é uma categoria que vem desaparecendo desde a criação das primeiras tecnologias da informação. Consideramos que os/as pequeninos/as vêm tendo seu “mundo” invadido pelas pedagogias culturais, o que vem inserindo nele um novo currículo cultural com base essencialmente capitalista. Voltamos nosso olhar para a Educação Infantil e o que está posto no documento norteador dessa etapa da educação básica no que concerne à educação sexual.

Na quarta seção, retomamos os objetivos gerais e específicos do trabalho.

Na quinta seção, expomos os caminhos metodológicos da pesquisa e quais instrumentos de coleta de dados foram utilizados. Apresentamos os sujeitos envolvidos, assim como os cenários da escola e as características da turma, além dos procedimentos éticos adotados.

Na sexta seção, *Apresentando resultados numa polifonia de vozes*, expomos o produto de nosso trabalho. Evidenciamos a exposição das crianças aos recursos midiáticos, quais são suas preferências quanto às tecnologias utilizadas e aos conteúdos acessados. Apresentamos, por meio das vozes dos envolvidos, o quanto os textos culturais imprimem comportamentos, falas e atitudes nos/as pequenos/as homens e mulheres de cinco/seis anos e como são eficazes em seu intento. Descortinamos o olhar da professora participante com relação às manifestações de sexualidade dos/as alunos/as nos diferentes momentos da pesquisa.

Por fim, em *No enredo da polifonia: algumas considerações*, retomamos algumas das questões problematizadas nessa dissertação, que se caracterizaram como evidências de que o mundo lúdico do entretenimento, embora possa parecer, não é totalmente (nada) inocente. São diferentes enredos que sutilmente traçam as identidades infantis e demarcam modos de ser homem e mulher na sociedade do consumo. Salientamos as possibilidades de se pesquisar a infância, colocando os meninos e meninas como sujeitos protagonistas da pesquisa dando-lhes o direito à voz, e da mesma forma apontando a necessidade de que a escola passe a assumir seu papel na educação sexual desde a primeira infância.



## 1 MÍDIAS – O IMPACTO SOBRE A SOCIEDADE E A CULTURA

Nos textos que anunciam colóquios, nos resumos dos estudos oficiais ou nos artigos da imprensa sobre o desenvolvimento da multimídia, fala-se muitas vezes no “impacto” [destaque do autor] das novas tecnologias da informação sobre a sociedade ou a cultura. A tecnologia seria algo comparável a um projétil (pedra, obus, míssil?) e a cultura ou a sociedade um alvo vivo... Essa metáfora bélica é criticável em vários sentidos. (Lévy, 2010, p. 21).

O autor acima citado, em seu livro, *Cibercultura*, questiona a “metáfora do impacto” das tecnologias sobre a sociedade ou a cultura, colocando a necessidade de se esclarecer que as técnicas não vieram de um outro mundo – o mundo frio das máquinas -, mas que foram pensadas, fabricadas e reelaboradas ao longo de seu uso e pelos usos, assim como o próprio emprego intensivo de ferramentas que constitui a humanidade enquanto tal juntamente com a linguagem e as instituições sociais complexas.

A cultura, em seu sentido mais amplo, é uma forma de atividade que implica alto grau de participação, na qual as pessoas criam sociedades e identidades. A cultura modela os indivíduos, evidenciando e cultivando suas potencialidades e capacidades de fala, ação e criatividade. A cultura da mídia participa igualmente desses processos, mas também é algo novo na aventura humana. (Kellner, 2001, p. 11).

Lévy (2010) continua seu raciocínio postulando a impossibilidade de separação entre o humano e seu ambiente material, bem como dos signos e das imagens que permitem a ele atribuição de sentido à vida e ao mundo. Da mesma forma, ele afirma que não se separa o mundo material e o artificial das ideias através das quais os objetos técnicos são projetados e utilizados, nem dos humanos que os inventam, produzem e utilizam.

Considerando, assim, a existência de três entidades – técnica, cultura e sociedade -, Lévy (2010) propõe que se pense que as tecnologias são “produtos de uma sociedade e de uma cultura” (p. 22), entretanto, coloca que “a distinção traçada entre cultura (a dinâmica das representações), sociedade (as pessoas, seus laços, suas trocas, suas relações de força) e técnica

(artefatos eficazes) só pode ser conceitual.” (p. 22). O autor critica ainda os grupos intelectuais organizados ou forças interessadas em nos fazer crer que determinado problema ou é “puramente técnico” ou “puramente cultural” ou ainda “puramente econômico” e afirma que:

As verdadeiras relações, portanto, não são criadas entre “a” tecnologia (que seria a ordem da causa) e “a” [destaques do autor] cultura (que sofreria os efeitos), mas sim entre um grande número de atores humanos que inventam, produzem, utilizam e interpretam de diferentes formas as técnicas. (p. 23).

Neste sentido, valemo-nos das ponderações de Thompson (1998), quando este coloca que o que constitui a vida social são indivíduos perseguindo fins e objetivos variados e, para tanto, agem dentro de circunstâncias previamente dadas o que lhes proporcionam diferentes inclinações e oportunidades. Os indivíduos se situam em diferentes posições dependendo do tipo e da quantidade de recursos de que dispõem.

Concordamos com Lévy (2010) quando este afirma que não é possível comparar a tecnologia a um projétil e a sociedade a seu alvo no sentido bélico conforme muitos afirmam, e que não dá para colocar nos mesmos moldes as diferentes técnicas a exemplo das máquinas a vapor, que tornaram escravos operários das indústrias têxteis, no século XIX, e os computadores pessoais, que aumentaram enormemente a capacidade de ação e de comunicação dos indivíduos a partir dos anos 80. Da mesma forma, é correta a proposição deste autor de que, “por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade.” (Lévy, 2010, p. 24).

Kellner (2001) evidencia que existe uma cultura veiculada pela mídia, cujos sons, imagens e espetáculos ajudam a enredar o tecido do cotidiano, governando o tempo de lazer, esculpindo opiniões políticas e comportamentos sociais e, assim, fornecendo material com que as pessoas forjam suas identidades.

Consideramos que a ambivalência ou a multiplicidade dos projetos e das significações que envolvem as técnicas dos meios midiáticos são particularmente evidentes e, por isso, merecem nossa atenção e análise neste trabalho.

### **1.1 Tecnologias midiáticas – alguns conceitos**

A palavra mídia pode gerar alguma confusão, sendo necessário, portanto, definir algumas palavras-chave desse universo de informação e comunicação e, para tanto, usaremos os conceitos postos por Lévy (2010).

O pesquisador afirma que “a mídia é o suporte ou veículo da mensagem. O impresso, o rádio, a televisão, o cinema ou a Internet, por exemplo, são mídias.” (Lévy, 2010, p. 64). Em continuidade, ele coloca que a mensagem pode ativar diversas “*modalidades perceptivas*” [grifo do autor] e que:

O impresso coloca em jogo sobretudo a visão, em segundo lugar o tato. Desde que o cinema é falado, ele envolve dois sentidos: a visão e audição. As realidades virtuais podem colocar em jogo a visão, a audição, o tato e a cinestesia (sentido interno dos movimentos do corpo). (p.64).

Contudo, uma mesma modalidade receptiva pode permitir várias representações: o impresso pode trazer texto e imagem, já o disco, que é áudio, pode trazer palavra e música.

Quanto à codificação, esta pode ser analógica ou numérica – referindo-se ao sistema fundamental de gravação e transmissão de informações. De forma analógica, era codificado o som do disco de vinil, porém o *Compact Disc* (CD) de áudio codifica-o digitalmente. Entretanto, o rádio, a televisão, o cinema e a fotografia podem ser digitais ou analógicos.

Lévy (2010) explica que existe o *dispositivo informacional*, que “qualifica a estrutura da mensagem ou modo de relação dos elementos da informação”. (p. 64). Exemplificando,

seria uma mensagem linear – como ocorre com a música normal, o romance ou o cinema em rede -. Já, sobre o ciberespaço, o mesmo autor trouxe:

.... dois dispositivos informacionais que são originais em relação às mídias precedentes: o mundo virtual e a informação em fluxo. O mundo virtual dispõe as informações em um espaço contínuo – e não em uma rede – e o faz em função da posição do explorador ou de seu representante dentro este mundo (princípio de imersão). Nesse sentido, um videogame já é um mundo virtual. A informação em fluxo designa dados em estado contínuo de modificação, dispersos entre memórias e canais interconectados que podem ser percorridos, filtrados e apresentados ao cibernauta de acordo com suas instruções .... (p. 65).

Finalizamos os conceitos esclarecendo que o *dispositivo comunicacional* se refere à relação entre os participantes da comunicação. Lévy (2010) distingue “três grandes categorias de dispositivos comunicacionais: um-todos, um-um e todos-todos.” (p. 65). Coloca ainda que a imprensa, a televisão e o rádio são estruturados no princípio um-todos, em que a mensagem é passada por um centro emissor a um grande número de receptores passivos e dispersos. O telefone ou correio organizam as relações no modelo um-um, ou seja, indivíduo a indivíduo. Já o ciberespaço permite a constituição, pelas comunidades, de um contexto comum.

Segundo Cádima (2002), foi Harold Innis, quem percebeu que o advento da mudança social evolui e varia a partir das formas da tecnologia dos meios de comunicação. Em seu ponto de vista, o advento e a decadência das civilizações poderiam ser entendidos, primordialmente, por consequência da forma predominante da comunicação.

Para um melhor aprofundamento acerca desta temática, o quadro 1 explicita as diferentes dimensões da comunicação.

**Quadro 1 - Diferentes dimensões da comunicação**

	Definição	Exemplos
Mídia	Suporte de informação e de comunicação	Impressos, cinema, rádio, televisão, telefone, CD-ROM, Internet (computadores + telecomunicação) etc.
Modalidade perceptiva	Sentido implicado pela recepção da informação.	Visão, audição, tato, odor, gosto, cinestesia.
Linguagem	Tipo de representação.	Línguas, músicas, fotografias, desenhos, imagens animadas, símbolos, dança, etc.
Codificação	Princípio do sistema de gravação e de transmissão das informações.	Analógico, digital.
Dispositivo informacional	Relação entre elementos de informação.	Mensagem com estrutura linear (textos clássicos, música, filmes). Mensagens com estrutura em rede (dicionários, hiperdocumentos). Mundos virtuais (a informação é o espaço contínuo; o explorador ou seu representante estão imersos no espaço). Fluxos de informações.
Dispositivo comunicacional	Relação entre os participantes da comunicação.	Dispositivo um-todos, em estrela (imprensa, rádio e televisão). Dispositivo um-um, em rede (correio, telefone). Dispositivo todos-todos, no espaço (conferências eletrônicas, sistema para ensino ou trabalho cooperativo, mundos virtuais com diversos participantes, WWW).

Fonte: Lévy (2010, p. 66).

## 1.2 Mídias de massa e globalização

Vale mencionar, nesse estudo, a colocação de Lévy (2010) de que, para se entender a mutação contemporânea da civilização, é preciso refletir sobre a primeira grande transformação na ecologia das mídias, que foi a passagem das culturas orais para a cultura da escrita. Enfatiza ele que a emergência do ciberespaço, de fato, hoje tem um impacto tão substancial sobre as comunicações quanto teve, a seu tempo, a invenção da escrita.

O mesmo salto dado na comunicação com a invenção da escrita, que abriu um espaço desconhecido pelas sociedades orais, hoje é dado pelo sistema de comunicação que atinge um sem número de receptores, ao qual chamamos de mídias de massa: imprensa, rádio, cinema, televisão.

Não há como negar que a mídia está inexoravelmente presente na vida das pessoas quase como uma necessidade básica. Suas conexões ultrapassam as dimensões do tempo e do espaço e atingem uma extraordinária quantidade de pessoas de diferentes idades no processo de globalização. McGrew (citado por Hall, 2005) argumenta que “a globalização se refere àqueles processos, atuantes numa escala global, que atravessam fronteiras nacionais, integrando e conectando comunidades e organizações em que novas combinações de espaço-tempo, tornando o mundo, em realidade e em experiência, mais interconectado.” (p. 67).

Canevacci (2005) afirma que os limites se desfazem, a comunicação e suas diferentes linguagens se misturam, as imagens sólidas podem ser fluidificadas e ir além dos confins. Para o autor, a comunicação fluida é global, ou seja, é possível que os territórios da comunicação se estendam entre a globalização e a localização.

Nossa percepção de tempo e espaço é construída a partir das experiências pessoais e coletivas. Construímos essa noção de tempo e espaço em nossas mentes junto com as pessoas que convivem no mesmo universo. As novas tecnologias da comunicação alteram nossas percepções e também nossa forma de viver.

Nesse sentido, apregoa Hall (2005) que não nascemos com as identidades prontas, elas são formadas e transformadas no interior da representação<sup>1</sup>. Assim, estão sendo agora, cada vez mais, deslocadas pelos processos de globalização. Alguns fatores característicos do

---

<sup>1</sup> O termo representação é aqui entendido como um modo de produção de significados na cultura. Processo este que se dá pela linguagem e implica, necessariamente, relações de poder. “A representação inclui as práticas de significação e os sistemas simbólicos por meio dos quais os significados são produzidos, posicionando-nos como sujeito. É por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido à nossa experiência e àquilo que somos.” (Woodward, 2009, p. 17).

ambiente da comunicação são a habilidade de brincar com a identidade e o distanciamento do tempo e espaço. Nesse processo, o mesmo autor coloca que “à medida em que as culturas nacionais tornam-se mais expostas a influências externas, é difícil conservar as identidades culturais intactas ou impedir que elas se tornem enfraquecidas através do bombardeamento e da infiltração cultural.” (p. 74).

Silverstone (2002) argumenta que a mídia tornou-se central para a experiência humana, que é crescente seu controle sobre o fluxo de palavras e imagens em escala global – e sobre processos sociais, políticos e culturais. Assim como crescem também reações de indivíduos, comunidades e governos contra o seu poder de influência, por isso ela deve ser estudada. De qualquer forma, pontua Kellner (2001), que a complexidade da cultura da mídia faz com que ela resista a uma teorização adequada, apesar das inúmeras tentativas.

Entendemos a necessidade de que compreendamos como a mídia atua, de qual é sua produção de significados e geração de experiências e, acima de tudo, de que possamos enxergar como são preparados os significados dos textos midiáticos, especialmente dos textos voltados ao público infantil.

## **2 OS CONTEÚDOS MÍDIÁTICOS, ENQUANTO PEDAGOGIAS CULTURAIS, E SUA RELAÇÃO COM O CORPO, O GÊNERO E A SEXUALIDADE HUMANA**

Para a essência de nossos estudos, que implica analisar reflexos na sexualidade infantil a partir dos contatos com conteúdos midiáticos, discorreremos agora sobre o erotismo e a sexualidade que emanam dos textos da mídia.

Silverstone (2002) coloca, no capítulo intitulado *Erotismo* - de seu livro *Por que estudar a mídia?* - que “as indústrias da mídia estão equipadas para fazer vir o prazer, fácil e eterno.” (p. 95). Ele discute a relação erótica que existe entre expectadores, leitores e audiências com os textos e eventos midiáticos que oferecem prazer e enfatiza o consumidor como lado de maior peso. E continua: “prazeres do corpo e prazeres da mente; o físico e o cerebral entrelaçados. Prazer, excitação, sensação são constantemente oferecidos, mas poucas vezes realmente entregues; a não consumação é a norma.” (p. 96).

### **2.1 O corpo e sua constante modelagem**

Há um investimento no corpo e em qualquer sociedade o corpo está preso no interior de poderes muito apertados que lhes impõem limitações, proibições ou obrigações.

Foucault (2002, p. 118).

Os corpos são alvos de instituições diversas que atuam pedagogicamente, de forma bem mais sedutora e eficiente que as escolas, veiculando saberes, transmitindo valores e, de certa forma, produzindo sujeitos sociais (Louro, Felipe & Goellner, 2010). Esse é um processo que pressupõe um olhar atento às dimensões de gênero e sexualidade além de enfatizar que tais instituições como:



.... a publicidade, o cinema, a televisão, as revistas, os *shopping centers*, as agências de modelos, as academias de ginástica, as campanhas religiosas ou de saúde etc. constituem-se em importantes pedagogias culturais e se voltam, diretamente para os corpos dos sujeitos. Esses múltiplos discursos, de distintas fontes, pretendem conformar, dar uma forma, aos nossos corpos. .... educado, saudável, bonito, decente, moderno, “sarado” [grifo da autora]. (Louro et al., 2010, p. 8).

Tais instâncias, segundo as autoras citadas, ao mesmo tempo em que nos ditam quais são os corpos ‘ideais’, mostram-nos quais são as posições ocupadas pelos sujeitos na sociedade e constantemente exercitam jogos de poder.

Em verdade, é um cenário de controle no contexto das relações de poder. Foucault (1992) coloca que a sociedade, ao controlar os indivíduos, não o faz apenas pela ideologia ou pela consciência, mas começa pelo corpo. A sociedade capitalista, afirma ele, investiu sobretudo no biológico, no somático, no corporal e conclui que o corpo é uma realidade “biopolítica”<sup>2</sup> e que os nossos gestos são construções culturais historicamente datadas. Quando diferentes instituições (escolas, fábricas, hospitais, prisões, etc.) - acrescentamos a mídia em suas diferentes formas - investem seu poder sobre os corpos é com o intuito de discipliná-los, docilizá-los e controlá-los nos detalhes. Embora o objeto de investigação de Foucault (2002) não seja o corpo, ele estabelece as relações desse com as práticas sociais, as experiências e as relações que o produzem. Daí a necessidade de problematizar o corpo, ou seja, colocá-lo em questão.

Problematizar, por exemplo, os significados e a valorização que determinadas culturas atribuem a alguns corpos, as práticas narrativas a eles associados, as hierarquias que a partir da sua anatomia se estabelecem. Enfim, suas análises anunciam serem infinitas as histórias sobre os corpos ainda que seja a luta a certeza: o corpo é ele mesmo uma construção social, cultural e histórica. (Goellner, 2010, p. 33).

---

<sup>2</sup> “O termo ‘biopolítica’ designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar, entre o fim do século XVIII e o começo do século XIX, a fim de governar não somente os indivíduos por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população: a biopolítica - por meio de biopoderes locais - se ocupará, portanto, da gestão, da saúde, da higiene, da alimentação, da sexualidade, da natalidade, etc., na medida em que elas se tornaram preocupações políticas.” (Revel, 2005, p. 26).

Santos (1998), citado por Rosa (2008), aborda o corpo como híbrido cultural e afirma que há uma intersecção entre o que nos é dado biologicamente e o que herdamos culturalmente e, assim, construímos as representações de nossos corpos hibridizados.

Pensar o corpo produzido na cultura e também por ela é, ao mesmo tempo, um desafio e uma necessidade. Segundo Goellner (2010), é um desafio por romper com o olhar naturalista sobre o qual, muitas vezes, o corpo é observado, explicado, classificado e tratado; e necessário porque sua desnaturalização revela que o corpo é, sobretudo, histórico. Ou seja, é mais do que algo que nos materializa no mundo, é uma construção sobre a qual se conferem diferentes marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, etc. Sendo assim, portanto, provisório, mutável e mutante, com possibilidades inúmeras de intervenções culturais a partir do desenvolvimento científico e tecnológico, leis, códigos e representações que cria sobre os corpos e os discursos<sup>3</sup> que sobre ele produz e reproduz.

Quanto à sexualidade, os vários discursos costumam colocá-la como central em nossas vidas, de forma naturalizante e universal, que produz um eficiente efeito de verdade (Felipe, 2010). A autora faz referência aos dizeres de Weeks (1999): “a sexualidade, embora tendo como suporte um corpo biológico, deve ser vista como uma construção social, uma invenção histórica, pois o sentido e o peso que lhe é atribuído são modelados em situações sociais concretas.” (p. 57).

Com base nos Estudos Culturais, que possibilitam examinar as práticas culturais pelas quais os indivíduos buscam a compreensão de si mesmos e do mundo que os cerca e aportados na ideia de uma pedagogia cultural, reiteramos que a escola não é o único lugar onde os corpos são educados, moldados e governados.

---

<sup>3</sup> Discurso é aqui entendido a partir do sentido que Michel Foucault atribui a este termo quando afirma referir-se a um conjunto de enunciados de um determinado saber articulados entre si. Saberes estes que são historicamente construídos em meio a disputas de poder (Foucault, 1995).

Nesse emaranhado de enunciações de normas, regras e padrões partindo dos diferentes lugares que educam, apesar de provável despreparo, é preciso enfrentar as indagações sobre o corpo, além de considerar, na contemporaneidade que:

O processo de globalização, que configura o que chamamos de sociedade de controle, parece ter como premissa lógica para o seu funcionamento a nossa des-singularização. Somos agora senhas, que falam do nosso lugar no sistema, que é o que interessa para a operacionalidade do mundo que tem como alma a empresa, como somos conexões no regime de cibercultura. “Eu sou na medida das minhas conexões”, parece ser o que hoje define a nossa subjetividade, assim como o nosso corpo. ” [destaque do autor] (Tucherman, 1999, p. 15-16, citada por Rosa , 2008, p. 21).

Fatores como obesidade e flacidez muscular denotam, atualmente, descontrole e falta de determinação em “processos de seleção de executivos nas empresas afinadas com as necessidades postas pela globalização, onde se considera que ser ‘empresário da empresa’ e ser ‘empresário do corpo’ integram o mesmo ideal. ” (Meyer & Soares, 2008, p. 9).

Vivemos, segundo as autoras, na atualidade, uma lógica empresarial e a tendência é pensar, viver e ensinar sobre o corpo como um “projeto pessoal” investindo, modificando e o transformando na própria identidade do sujeito.

Nesse contexto, merece destaque a tecnociência, que produz novos corpos com o uso de produtos e técnicas que incluem desde vitaminas até próteses de silicone colocando-os em diferentes níveis de hierarquização. Contudo, as mesmas intervenções que dão aos corpos liberdades, invocam também estratégias de autocontrole e interdição colocando os sujeitos, muitas vezes, em situação de extrema vigia de si próprio. Os corpos que desfilam desnudos pelos espaços públicos, onde seu padrão enxuto e “em forma” é valorizado, ao passo que o excesso é visto como displicência e falta de cuidado (Goellner, 2010). A mesma autora pensa como Foucault (1977, p. 147) acerca desse investimento sobre o corpo:

.... já não há mais forma de controle-repressão, tão comum aos séculos XVIII e XIX, mas o controle-estimulação porque a valorização e a exploração do corpo são faces de uma mesma moeda. Nas suas palavras: “Fique nu ... mas seja magro, bonito e bronzeado” [destaque do autor]. (p. 39).

Sob essa perspectiva, Alvarenga e Dal Igna (2008) afirmam que podemos entender o corpo como um *locus* de identidade e diferença que produz sujeitos de uma cultura. Colocam que o corpo é história e que nele estão inscritas marcas textuais, com e através de práticas afetivas, políticas, esportivas, estéticas, dentre outras e mencionam que para Louro (2000 citado por Alvarenga e Dal Igna (2008):

Será ilusão pensarmos que, em outros tempos, o corpo não se constituiu como objeto de “olhar”, [destaque da autora] que em outros tempos não nos ocupamos dele. Nem sempre o entendemos como hoje, mas ao longo da história sempre nos ocupamos dele. Ele foi (e é) falado, invadido, investigado, ressignificado. (p. 66).

Essas ressignificações e multiplicidade de formas de pensar e viver o corpo, estão colocadas também quando se faz a interface do corpo com gênero e sexualidade.

## **2.2 Feminilidades e masculinidades: a dominância do masculino**

Historicamente o corpo foi um importante elemento nos processos de produção, manutenção e transformação de identidades sociais e culturais e, da mesma forma, nos processos de “diferenciação, hierarquização e desigualdade social: a força corporal foi, por muito tempo, um importante argumento, dentre outros, para explicar a superioridade dos homens sobre as mulheres.” (Meyer & Soares, 2008, p. 8).

Além dos Estudos Culturais, Goellner (2010) pautou-se na História do Corpo para escrever o artigo, *A produção cultural do corpo*. A autora afirma que tais campos teóricos, ao enfatizarem a dimensão cultural do corpo, não negam sua materialidade biológica, entretanto,

postulam que não é pela biologia que se justificam determinadas atribuições culturais (como, em outros tempos, foi costumeiro no pensamento ocidental) e enfatiza como ainda é comum em algumas perspectivas contemporâneas de análise do corpo. Em seu retrocesso histórico, ela afirma que as atividades físicas, como ginástica, esportes e lutas, não eram indicadas para as mulheres sob a justificativa de que poderiam ser prejudiciais à natureza de seu sexo considerado como mais frágil em relação ao masculino. As explicações eram pautadas na ordem biológica, mais especificamente, na fragilidade de seus órgãos reprodutivos e na necessidade de se preservar nelas uma maternidade sadia. Diante dessa concepção, conferiam lugares sociais específicos para mulheres e homens. O lar era o lugar indicado para as mulheres, pois lá elas poderiam exercer com as virtudes da paciência, da intuição e da benevolência, entre outras, as atividades próprias de seu sexo.

Características anatômicas, segundo Meyer e Soares (2008), como o tamanho e formato da bacia foram a explicação e a justificativa para a maternidade como destino natural da mulher; possuir um pênis ou uma vagina nos vincula, naturalmente, à prática de formas específicas de sexualidade.

As marcas distintivas corporais foram sendo significadas e ressignificadas ao longo da história, serviram para ditar normas e valores sociais e não é diferente quando se trata da sexualidade humana. Werebe (1998) pontua que as diferenças físicas, genitais e de participação na reprodução entre os dois sexos têm sido usadas como justificativa para demonstrar distinções entre eles no tocante às respectivas necessidades e desejos sexuais e também para a dominância dos homens sobre as mulheres.

Tais diferenças entre os dois sexos – masculino e feminino – bem como a dominância masculina, que prevalece na maioria das sociedades, segundo a autora, ultrapassam as desigualdades biológicas, já que não se pode considerar nem os hormônios, nem os cromossomos como decisivos na formação das diferenças sexuais, sociais e psicológicas. E

ainda especifica que o sistema cromossômico do ser humano (XX para mulher, XY para o homem), embora se constitua na condição primeira para distinguir os dois sexos, não é suficiente para caracterizá-lo, pois:

A anatomia e a fisiologia dos órgãos genitais definem os dois tipos de sexo: macho e fêmea. Porém a identidade de gênero, que define a masculinidade e a feminilidade é função de vários fatores e não apenas do sexo biológico. (Werebe, 1998, p. 25).

Algumas estudiosas feministas têm defendido que a relação linear sexo-gênero-sexualidade precisa ser repensada. Nessa perspectiva, Butler (2000) problematiza:

O sexo é, pois, não simplesmente aquilo que alguém tem ou uma descrição estática daquilo que alguém é: ele é uma das normas pelas quais alguém simplesmente se torna viável, é aquilo que qualifica um corpo para a vida no interior do domínio da inteligibilidade cultural. (p. 152).

Nesse sentido, apregoam que o pressuposto universal sexo (macho/fêmea) – gênero (masculino/feminino) – sexualidade (heterossexual) pode e deve ser perturbado.

Tratar sobre questões da mulher e da luta dos grupos feministas vai além de dar visibilidade à opressão sexista que recai sobre a mulher ao longo da história. A constituição gradativa do sentido do termo gênero e o rompimento com o pensamento dicotômico: feminino em oposição ao masculino; razão/sentimento; teoria/prática, etc. implica pensar para além da questão simplista de homem dominante e mulher dominada, mas numa intensa relação histórica permeada nas e pelas relações de poder.

### **2.3 Movimentos feministas: o gênero em análise**

É muito recente o uso da palavra gênero pelas feministas no sentido mais literal, como uma maneira de se referir à organização social da relação entre os sexos. A luta do grupo

consistia na busca pela superação do determinismo<sup>4</sup> biológico da definição constante, na maioria dos dicionários, sobre o sentido de “gênero”, ou seja, de que a palavra é, basicamente, um substantivo usado para caracterizar pessoas ou criaturas do gênero masculino ou feminino. A partir das reflexões acerca do sentido do termo pelas feministas, a palavra “gênero” passou a ser desenvolvido enquanto categoria de análise.

Nesse sentido, Scott (1995) coloca que os historiadores feministas têm procurado formular teorias utilizáveis, já que os estudos de caso, na história das mulheres, exigem que se expliquem as continuidades e descontinuidades além das persistentes desigualdades e de experiências sociais bem diferentes. Ela observa também que:

.... a discrepância entre a alta qualidade dos trabalhos recentes de história das mulheres e seu *status* marginal em relação ao conjunto da disciplina .... mostram os limites de abordagens descritivas que não questionam os conceitos disciplinares dominantes ou, ao menos, que não problematizam esses conceitos de modo a abalar seu poder, talvez, a transformá-los. (Scott, 1995, p. 74).

A conceituação feita por Scott coloca gênero enquanto categoria não apenas útil à história das mulheres, mas também a dos homens, das relações entre homens e mulheres, dos homens entre si e igualmente das mulheres entre si e vai além ao propiciar um campo fértil de análise das desigualdades e das hierarquias sociais (Torrão, 2005).

Em seu trabalho, Scott (1995) infere que a história das mulheres não pode ser considerada em separado da história política e econômica e nem apartada das relações e experiências com os homens e que a história do passado deve ser relacionada com as práticas atuais. Enfatiza ainda a necessidade de se pensar o gênero nas relações sociais humanas e de como o termo em questão dá sentido à organização e à percepção do conhecimento histórico.

---

<sup>4</sup> Segundo Silva (2000, p. 39), determinismo é a “tendência a atribuir um peso e um grau exagerados à determinação que um certo fenômeno exerce sobre o outro. Dependendo de qual fator se considera determinante, pode-se falar em determinismo biológico, determinismo econômico, determinismo tecnológico, etc.”

A autora coloca que os (as) historiadores (as) feministas fizeram uso de várias abordagens na análise do gênero, mas ela as resume em três posições teóricas. A primeira tenta explicar as origens do patriarcado, a segunda se situa no seio de uma tradição marxista e tenta “um compromisso com as críticas feministas” e a terceira, dividida entre o pós-estruturalismo francês e as teorias anglo-americanas das relações de objeto, inspira-se nas várias escolas de psicanálise para explicar a produção e a reprodução da identidade de gênero do sujeito. (Scott, 1995, p. 5).

Segundo ela, as teóricas do patriarcado tinham foco na “subordinação das mulheres” e explicavam que era devido a “necessidade” do macho dominar as mulheres.

Por serem guiadas por uma teoria da história, as feministas marxistas têm uma abordagem mais histórica. No interior do marxismo, o conceito de gênero foi por muito tempo tratado como subproduto de estruturas econômicas mutantes.

A teoria psicanalítica exige que se faça distinção entre as escolas: a escola anglo-americana, que trabalha dentro dos termos das teorias das relações objetais (nos Estados Unidos, sua representante de destaque é Nancy Chodorow) e a escola francesa, que se baseia nas leituras estruturalistas e pós-estruturalistas de Freud, com base nas teorias da linguagem, cuja figura central, para as feministas é Jacques Lacan. Ambas as escolas se focam nos processos de criação da identidade do sujeito e se interessam pelas primeiras etapas do desenvolvimento da criança buscando indicação da formação da identidade de gênero.

Scott (1995) assevera a necessidade da rejeição da fixidez da oposição binária, de uma historicização e de uma desconstrução genuínas dos termos da diferença sexual. Sugere a definição de desconstrução de Jacques Derrida em que se deve levar em conta o contexto dos fatos, a forma pela qual ocorre qualquer oposição binária, revertendo e deslocando sua construção hierárquica, em vez de aceitá-la como fazendo parte da natureza das coisas.



A história do pensamento feminista baseia-se na recusa da construção hierárquica da relação entre masculino e feminino e busca reverter ou deslocar suas operações. Contudo, grupos feministas tiveram que atuar, segundo Louro (1997), no “reverso da medalha”, pois precisaram operar em contrapartida à Ciência – escrita com maiúsculas – que ganhara legitimidade e universalidade, cujas vozes que a representa já pretenderam (e pretendem) representar toda a humanidade. Importante frisar que essa Ciência fora feita por um grupo ou parte da humanidade: “os homens brancos ocidentais da classe dominante”, os mesmos que “fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas.” Com capacidade “extraordinária”, esse grupo sempre “soube” o que “era importante em geral.” (p. 143).

O feminismo tornou possível criticar modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou desigualdades sociais entre homens e mulheres em várias questões, como no acesso ao direito à educação, ao voto, ao patrimônio familiar, à justiça, ao trabalho, entre outras; questionou as representações a respeito de “ser mulher” e do “ser feminino”. Independentemente da abordagem teórica adotada ou da tática política, o estudo do poder é central nos estudos feministas (Furlani, 2011).

Novos pensamentos surgem com o feminismo. Lauretis (1986, p. 2), citada por Louro (1997), coloca que surge “uma nova maneira de pensar sobre a cultura, sobre a linguagem, a arte, a experiência e sobre o próprio conhecimento.” Isso ocorre, especialmente porque ele “redefine o político, ampliando seus limites, transformando seu sentido, sugerindo mudanças na sua ‘natureza’.” (p. 148).

Foi constituído um campo de estudos feministas no século XX e Meyer (2010), com base nos estudos de Gonçalves (1998) e de Louro (1997), pondera que, embora os movimentos de mulheres e o feminismo possuam trajetórias que podem ser contadas de diferentes formas,

as historiadoras, em geral, registram sua história mais recente, fazendo referência a uma primeira e segunda ondas do movimento feminista.

A primeira onda trata, fundamentalmente, do movimento sufragista. No Brasil, começou com a Proclamação da República, em 1890, com a conquista do voto, pelas mulheres, depois de mais de quarenta anos, na constituição de 1934. Tal luta agregou outras reivindicações como o direito à educação, a condições dignas de trabalho, ao exercício da docência. Já se pode observar ali um movimento feminista heterogêneo e plural, apesar da história colocá-lo no singular.

Com relação à segunda onda do movimento feminista, no Brasil, acontece associadamente aos vários movimentos de redemocratização da sociedade, no início dos anos 80. Durante a segunda onda, é reconhecida a necessidade de se investir em produção de conhecimento, por meio de estudos e pesquisas que pudessem, não só denunciar, mas compreender e explicar a sujeição social e a invisibilidade política a que as mulheres foram submetidas, com o intuito de intervir e de criar condições de modificação. (Meyer, 2010).

A partir da segunda metade do século XX, as mulheres burguesas europeias e americanas passam a trabalhar em escolas e em hospitais, porém quase sempre controladas e dirigidas por homens, representadas como secundárias e em áreas de apoio, na área da assistência social, ao cuidado de outros ou à educação. Assim, o modo como essas ocupações foram se organizando como “trabalho de mulher”, nas diferentes sociedades e países, passaram a ser objeto de análise de vários dos primeiros estudos desse campo, com a intenção de inserir as mulheres, bem como seus interesses, necessidades e dificuldades em discussão.

De qualquer forma, seja no âmbito do senso comum ou legitimada pela linguagem científica ou por diferentes matrizes religiosas, a biologia e, fundamentalmente, o sexo anatômico foi (e ainda é) usado para explicar e justificar essas posições. Tal assertiva foi um desafio para as feministas que buscavam quebrar o paradigma das diferenças biológicas como

determinante para justificar a superioridade dos homens perante as mulheres. Então, a partir dos anos 70, o vocábulo *gender*, transposto para o português como gênero, passa a ser utilizado por um grupo de estudiosas anglo-saxãs. Aos poucos o termo foi incorporado às diversas correntes feministas, porém, vale ressaltar que tais incorporações ocasionaram diferentes definições que nem sempre convergiram para o mesmo conceito (Meyer, 2010), porém ele passa a servir tanto como ferramenta analítica, quanto política.

Pelas considerações de Scott (1995), gênero é uma organização social construída sobre as diferenças entre os sexos e que, em sua forma primária, dá significado às relações desiguais de poder. Considerando tal assertiva, os corpos devem ser analisados considerando a cultura, o discurso ou as construções de significado.

Entretanto, é preciso atenção à complexidade da discussão que implica analisar as impressões culturais nos corpos. Nicholson (2000) coloca que a definição que separa sexo e gênero ainda perdura entre as feministas como uma “herança”. Suas reflexões nos fazem pensar no corpo biológico com algo complexo pertencente a uma cultura e a uma história.

Em suma, o corpo não deve desaparecer da teoria feminista, mas ser considerado uma variável mais do que uma constante, já que:

.... é preciso entender as variações sociais na distinção masculino/feminino como relacionadas a diferenças que “vão até o fundo” – aquelas diferenças ligadas não só aos fenômenos limitados que muitas vezes associamos ao “gênero” [destaque da autora] (isto é, a estereótipos culturais de personalidade e comportamento), mas também a formas culturalmente variadas de se entender o corpo. (Nicholson, 2000, p. 6).

Nicholson (2000) contribui ao enfatizar o perigo que significa considerar o gênero dependente do sexo biológico, pois isto pode ajudar na exclusão daqueles que se desviam da norma e pelo modelo pautado na oposição binária - masculino/feminino - adotar uma heterossexualidade normativa.

Voltando às considerações de Scott (1995) sobre sua primeira definição de gênero, esta expõe quatro elementos que atuam de forma relacionada na construção da identidade de gênero: simbólico, normativo, noção política referente às instituições e a identidade subjetiva.

Os símbolos evocam representações simbólicas, normalmente contraditórias como Eva e Maria representando a mulher na tradição cristã ocidental, mas também “mitos de luz e escuridão, purificação e poluição, inocência e corrupção.” (Scott, 1995, p. 86). As questões que devem ser indagadas são: que representações simbólicas são invocadas, como e em quais contextos?

Os conceitos normativos expressam as interpretações dos significados dos símbolos. Eles buscam colocar um limite em suas “possibilidades metafóricas”. São conceitos presentes nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, política ou jurídicas e “tomam a forma típica de uma oposição binária fixa, que afirma de maneira categórica e inequívoca o significado do homem e da mulher, do masculino e do feminino...” (Scott, 1995, p. 86). A autora coloca que afirmações normativas “dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas.” (p. 87). Quanto a esse aspecto, o que deve ser indagado é "quando e em quais circunstâncias" isso ocorre.

Quanto ao terceiro aspecto das relações de gênero, a autora apregoa a necessidade desafiante de que novas pesquisas rompam com a noção de fixidez, e se busque a natureza repreensiva que leva a aparente preservação da intemporalidade da representação binária do gênero. A autora ainda afirma que esse tipo de análise deve ser permeado por uma concepção política além de fazer referência às instituições e à organização social.

Scott (1995) critica o uso restrito do gênero ao sistema de parentesco, ao lar e à família. Apregoa a urgência de se ir além, ir para relações sociais de forma complexa, como o mercado de trabalho, a educação e o sistema político. Para além do parentesco, o gênero é construído na economia e na organização política.

Referindo ao quarto aspecto do gênero, a identidade subjetiva, a autora concorda com a ideias da antropóloga Gayle Rubin de que a psicanálise oferece importante teoria sobre a reprodução do gênero e descreve a "transformação da sexualidade biológica dos indivíduos enquanto passam por um processo de enculturação" (Scott, 1995, p. 87). Porém afirma que é um problema a pretensão universal da psicanálise. Reitera que a teoria lacaniana possa ser útil para a reflexão sobre a construção da identidade, entretanto generifica. Afirma que os/as historiadores/as precisam trabalhar de uma forma mais histórica, pois "a identidade de gênero está baseada única e universalmente no medo da castração, nega-se a relevância da investigação histórica." (p. 87). Faz a observância de que também "os homens e as mulheres reais não cumprem sempre, nem cumprem literalmente, os termos das prescrições de sua sociedade ou de nossas categorias analíticas." (Scott, 1995, p. 88).

Em seu trabalho, Scott (1995) sugere um uso abrangente do gênero. Nele está inserida a mulher, mas também o homem e suas inúmeras relações, história, hierarquias e relações de poder.

Essa autora atribui significações às relações de poder em sua segunda proposição, em que teoriza o gênero e afirma que "o gênero é um campo primário no interior do qual, ou por meio do qual, o poder é articulado." (Scott, 1995, p. 88) Ainda enfatiza que, embora não seja o único campo, o gênero, parece ter sido uma "forma persistente e recorrente de possibilitar a significação do poder no ocidente, nas tradições judaico-cristãs e islâmicas." (p. 88).

Em suas reflexões acerca das afirmações de Scott, Torrão (2005) enfatiza as relações de poder entre os sexos:

A partir do gênero pode-se perceber a organização concreta e simbólica da vida social e as conexões de poder nas relações entre os sexos; o seu estudo é um meio de "decodificar e de compreender as relações complexas entre diversas formas de interação humana" [destaque do autor]. Para Joan Scott, muitas relações de dominação da história, na Revolução Francesa, nos regimes autoritários, no conceito de classe

estão ancoradas e se constituem na categoria do gênero, e para entendê-las é necessário entender o gênero. (p. 136).

Louro (1997), em seus estudos, aponta que gênero deve ser entendido enquanto constituinte da identidade dos sujeitos e que, portanto, é importante conceituar o termo identidade. Diante dessa premissa, faz uma aproximação entre os Estudos Feministas e os Estudos culturais e aponta os sujeitos como portadores de múltiplas identidades que vão se transformando por não serem fixas ou permanentes, mas que podem, inclusive, ser contraditórias. Dessa forma, coloca que a sensação de pertencimento a diferentes grupos - étnicos, sexuais, de classe, de gênero, e outros - constitui o sujeito e faz alusão a Hall (1992) em sua afirmação que este sujeito pode-se perceber como se fosse impulsionado para direções distintas. Na medida em que afirma que o gênero constitui a identidade do sujeito (da mesma forma que etnia, classe, nacionalidade), infere que o termo é algo que ultrapassa o simples desempenho de papéis, mais que isso, gênero faz parte do sujeito, constituindo-o. Ou seja, ao identificamos alguém como brasileiro, negro, homem, etc. admitimos diferentes instituições e práticas sociais que são constituídas pelo gênero, mas são também constituintes dos gêneros e que acabam por fabricar sujeitos.

Louro (1997) coloca que é importante estabelecer distinções entre gênero e sexualidade e que esta não se refere apenas às palavras, às imagens, ao ritual e a fantasia, mas também ao corpo e de que não é possível a compreensão da sexualidade considerando tão somente seus componentes naturais. É importante dar sentido a eles por meio de processos inconscientes e formas culturais. Ainda afirma que Foucault escreveu a História da Sexualidade (1988) por compreendê-la como uma invenção social e por avaliar que ela se institui como consequência de inúmeros discursos sobre o sexo: reguladores, normalizadores e que instauram saberes, além de produzirem verdades.

Os sujeitos, entretanto, podem exercer sua sexualidade de diversas formas. Louro (1997) sustenta que as identidades sexuais dos sujeitos serão constituídas por meio das formas como vivem sua sexualidade, seja com parceiros/as do mesmo sexo, do sexo oposto, de ambos os sexos ou sem parceiros/as. Em contrapartida, os sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e, assim, constroem suas identidades de gênero.

A partir dos diferentes trabalhos de Foucault (1988, 1992, 2002), compreendemos a sexualidade não só a partir do âmbito privado, mas sob aspectos sociais e políticos. Essa posição tem sido defendida pelos estudos feministas, já que a forma como vivemos nossos desejos e prazeres são produzidos e legitimados na cultura e não simplesmente a partir das diferenças anatômicas entalhadas em nossos corpos.

### 3 INFÂNCIA E SEXUALIDADE

#### 3.1 Infância enquanto construção histórico cultural

.... Não sei se brinco, não sei se estudo, se saio correndo ou fico tranquilo. Mas não consegui entender ainda qual é melhor: se é isto ou aquilo.

Meireles (1964, p. 7).

Sempre existiram crianças, mas nem sempre existiu a infância. Hoje se compreende que consolidar um conceito de infância implica uma construção em determinada sociedade, pois:

Infância tem um significado genérico e, como qualquer outra fase da vida, esse significado é função das transformações sociais: toda sociedade tem seus sistemas de classes de idade e a cada uma delas é associado um sistema de *status* e de papel ... (Kuhlmann, 1998, p. 16).

Com outras palavras, “infância é uma criação da sociedade sujeita a mudar sempre que surgem transformações sociais mais amplas.” (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 12). Ou ainda podemos dizer que “serão tantas as infâncias quantas forem as ideais, as práticas, os discursos que se organizam em torno da criança e sobre ela.” (Camargo & Ribeiro, 2000, p.17).

Diante do exposto, é possível afirmar que essa infância, como hoje é vista, que considera a criança como um sujeito de direitos, portador de especificidades e necessidades peculiares e com direitos garantidos por leis - dentre eles o de educação e de proteção em todos os seus aspectos de quaisquer tipos de agressão, violência ou negligência – nem sempre existiu.

Com base nos estudos de Ariès (2006), a concepção de infância surgiu apenas a partir dos séculos XVII e XVIII. Antes desse período, segundo o autor, as crianças eram tratadas como adultos em miniatura, sem quaisquer reservas ou cuidados. Não se tinha consciência da particularidade infantil que a distinguisse do adulto, pois assim que a criança tivesse condições



de viver sem auxílio direto, por volta dos sete anos de idade, ela ingressava na sociedade adulta e não se distinguia mais dentro dela. O cotidiano da vida se desenrolava num espaço coletivo, lugar onde as idades e as condições sociais se misturavam. Entretanto, de forma gradativa, porém, mais intensa, ao longo do século XVIII, foi-se observando uma mudança social e cultural no tocante à visão que se tinha das crianças. Elas passam a ser vistas como seres inocentes e com necessidades de maior atenção e cuidados. Juntamente com a construção desse conceito de infância, modifica-se também o conceito de família e o lugar que a criança ocupa nesta instituição.

### **3.2 A sexualidade infantil ao longo dos tempos**

Modificações também são observadas no tocante à sexualidade infantil. Ao mesmo tempo em que a criança vivia inserida no mundo adulto, não existiam separações quando o assunto eram as manifestações de sexualidade.

Diz-se que no início do século XVII ainda vigorava uma certa franqueza. As práticas não procuravam o segredo; as palavras eram ditas sem reticência excessiva e, as coisas, sem demasiado disfarce; tinha-se com o ilícito uma tolerante familiaridade. Eram frouxos os códigos da grosseria, da obscenidade, da decência, se comparados com os do século XIX. (Foucault, 1988, p. 9).

Pontua Foucault (1988) que estas manifestações tiveram fim no período em que a Rainha Vitória esteve no poder, de 1837 a 1901. Somente nesta época o sexo foi “varrido” das ruas. Com a ascensão da burguesia, o sexo restringiu-se ao quarto do casal heterossexual, após união em matrimônio, com único objetivo da procriação. Neste advento, quaisquer manifestações de sexualidade pelas crianças passam a ser coibidas, já que eram consideradas negativas para a formação dos/as pequenos/as.

O apogeu da infância tradicional, segundo Steinberg & Kincheloe (2001), prolongou-se, aproximadamente, de 1850 a 1950 e

.... durante este período, protegidas dos perigos do mundo, as crianças foram retiradas das fábricas e colocadas em escolas. À medida que o protótipo da família moderna se desenvolveu no final do século XIX, o comportamento apropriado dos pais para com os filhos se consolidou em torno de noções de carinho e responsabilidade do adulto para com o bem-estar das crianças. (p. 12).

Segundo esses autores, nessa época, por volta de 1900, acreditava-se que a infância era uma herança do nascimento, que resultava numa definição biológica, e não cultural, da infância. Sob tal concepção, estrutura-se a psicologia infantil moderna com grandes nomes desta ciência, como Eric Erikson, Arnold Gesell e Jean Piaget pensando que o desenvolvimento da criança era moldado por forças biológicas.

Em sequência, durante o século XIX, com o desenvolvimento de campos do conhecimento, como a biologia e as ciências humanas, o ser humano passa a ser objeto de investigação como consequência de ideias trazidas pela teoria da evolução de Charles Darwin, que mostrava a diferenciação, a heterogeneidade e a continuidade da espécie humana. “Como toda a investigação requer a existência de um problema ou questão a ser estudada, a infância, bem como a adolescência, a mulher, o doente, foi problematizada.” (Camargo & Ribeiro, 2000, p. 21). Quanto à vida infantil, tais investigações “produziram conhecimentos na área da psicologia, da pedagogia, da biologia, da pediatria que foram apreendidos e reproduzidos em instituições como a escola e a família.” (p. 21). Dessa feita, não só a criança, mas o ser humano em geral, tornou-se objeto de estudos sujeitados somente às leis biológicas, ignorando que o “ser humano, seu corpo e sua mente, além do aspecto fisiológico, também estavam subordinados ao jogo das influências sociais historicamente determinadas.” (p. 21).

Ora, tais constatações, afirmam as mesmas autoras, consideradas como verdadeiras sobre a natureza humana, geradas pelas ciências biológicas e pelas ciências médicas,

favoreceram o estabelecimento de políticas higienistas<sup>5</sup>. Estas trazem vastas mudanças organizacionais na família, no ideário sobre as crianças e nas práticas e organizações de ensino e cujo ponto central era a repressão da sexualidade com vistas ao controle do sexo e, por conseguinte, o controle da população.

Assim, no cenário brasileiro, do período colonial – de 1500 até a virada do século XIX - os filhos submetiam-se ao despotismo do pai, aos seus castigos físicos e espancamentos e cuja única forma de se furtar era a docilidade e obediência. A criança, considerada incapaz, não participava de reuniões familiares e os conhecimentos, de forma oral, eram passados apenas aos mais velhos (Costa, 1989 citado por Camargo & Ribeiro, 2000).

Entretanto, com o higienismo na família e na escola, reestruturaram-se ambas as instituições. Ocorre um fortalecimento no convívio entre pais e filhos que coloca a mãe como supervisora e disciplinadora. O pai supre materialmente a família, ao passo que a mãe cuida da educação da prole. Em lugar de serem educados para serem servos da família, os filhos devem agora servir e amar a “humanidade”. Nos colégios, formam-se homens rijos e prontos a oferecerem suas vidas ao país, ditam-se as normas de saúde e equilíbrio, além de ser um lugar de manipulação política e econômica em favor da nova classe social: a burguesia (Camargo & Ribeiro, 2000).

No Brasil, nas últimas décadas do século XIX, com o sexo objetivando somente a procriação, para a perpetuação dos bens materiais da sociedade burguesa, tanto o ambiente escolar como o familiar se transformaram em espaços:

... de formação dos filhos por meio da educação de seus corpos e, principalmente, de uma educação do sexo, que passava pelo não-dito, pelo falar o mínimo possível e pelo controle do que era falado, de quem falava e onde se falava. ... a sexualidade é idealizada com o objetivo de unir sexo, amor, matrimônio e procriação.

---

<sup>5</sup> A política higienista exposta como educação higiênica ou sanitária trouxe como “... resultado a fusão entre a aquisição da saúde individual, aquisição de status social e manipulação político-econômica dos indivíduos ...”. No campo da sexualidade “... a higiene deveria transformar homens e mulheres em reprodutores e guardiões de proles sãs e raças puras ...” (Costa, 1989, p. 14 citado por Camargo & Ribeiro (2000, p. 21).

Qualquer outra manifestação da sexualidade fora desse ideal era interdita. (Camargo & Ribeiro, 2000, p. 24).

Seja dito de passagem que falar com as crianças sobre as relações entre os sexos obteve variadas abordagens ao longo da história. Após a publicação dos famosos *Colóquios*, por Erasmo<sup>6</sup>, no século XVI, outros teóricos da educação, como Jean-Jacques Rousseau, não tomaram a sexualidade infantil como objeto de estudo. Apenas no século XX, tivemos a publicação de Freud, *Três Ensaio sobre a teoria da Sexualidade*, obra que causou escândalo e controvérsias por colocar com clareza a existência da sexualidade na criança (Camargo & Ribeiro, 2000).

Desde então, postulam as aludidas autoras, que áreas como a psicologia, a biologia, a psicanálise e a pedagogia interessaram-se pela infância e pela sexualidade infantil. Entretanto, o poder do adulto “continua sendo inscrito no corpo das crianças, mudando apenas a sua forma e os mecanismos por ele acionados”, não raro, observam-se nas escolas a “individualização e o isolamento, a divisão por sexo, idade, capacidade intelectual, enquanto o professor continua a ser encarado como o centro de todo o processo educativo.” (Camargo & Ribeiro, 2000, p. 27).

Pensar sobre tal perpetuação, impõe-nos fazer uma reflexão acerca dos motivos que levam a ela. São situações que formam um contexto, mas que tem sua origem nas concepções individuais de vida de cada um. Na verdade, a visão de mundo do indivíduo estreita-se aos conhecimentos e aos dogmas que possui. Para cada sujeito

Só é possível o que pode imaginar, só é real o que pensa que existe e só é certo aquilo em que acredita. .... Agimos e movemo-nos não de acordo com a realidade, mas

---

<sup>6</sup> Sábio e estudioso holandês Erasmo de Roterdã (ou Desidério Erasmo) foi um dos primeiros autores de grande vendagem no mundo. Ele adquiriu sua fama durante o Renascimento, com ideias humanistas ele sintetizava um pensamento liberal e progressista. Entre suas obras, destaca-se *Colóquios Familiares* (1516-1536), em que o autor tinha a “intenção de apresentar a vida adulta ao menino, relatando diálogos de um jovem fazendo a corte a uma moça, as queixas de uma mulher sobre o mau comportamento do marido e conversas entre um rapaz e uma prostituta.” (Camargo & Ribeiro, 2000, p. 25).

de acordo com nossa imagem de mundo. Cada pessoa não constrói essa imagem por si mesma, a partir da observação de alguns fatos concretos e reais, e sim, na maioria dos casos, a partir do que os outros lhe dizem a respeito desses fatos, ou seja, a partir dos julgamentos que os demais emitem sobre a realidade. (Moreno, 1999, p. 13).

Ora, se vivemos, conforme preconizou Foucault (1988), longos anos de domesticação, em “relações de poder” sob forma de discurso, do falar sobre, uma incitação ao discurso, regulada e polimorfa, vivemos anos de domesticação – dos corpos, do sexo nesses corpos e dos sentimentos - para que nos tornássemos pais, filhos, maridos e mulheres exemplares. Declaram Camargo & Ribeiro (2000) que vivemos por anos em situação de adestramento em que sexualidade foi considerada como problemática inerente ao controle social. É dessa forma que a sexualidade vem nos definindo como pessoas e como sujeitos. As autoras ainda nos lembram de que domesticação dos corpos, proveniente da ciência moderna do século XVIII, foi fortalecida pelo cristianismo que culturalmente impregnou em nosso corpo a relação direta entre pecado e carne.

Há que se mencionar, conforme Foucault (1988), a instituição de “verdades”, o que reforçou o adestramento por meio do falar sobre, o sacramento da confissão pela

.... pastoral cristã, fazendo do sexo aquilo que, por excelência devia ser confessado, apresentou-o sempre como enigma inquietante: não o que se mostra obstinadamente, mas o que se esconde em toda a parte .... O que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como *o segredo* [grifo do autor]. (p. 36).

Segundo o autor, o poder se constitui nas diferentes relações que se dão entre pessoas de diferentes níveis, sobre todos/as aqueles/as que podem falar sobre. O poder pode advir tanto vertical quanto horizontalmente, é onipresente. É exercido pela lei e também pela técnica e pela padronização, pelo castigo, mas também pelo controle.

Voltemos a Moreno (1999), que corrobora com tais afirmações, em suas colocações sobre as influências que sofremos dos demais (e quem são os demais? São familiares, professores, professoras, livros, amigos, amigas, etc.). Estes, por sua vez, sofrem influência de outros, e assim por diante. De fato, é uma rede de influências pessoais que se estende pelo tempo e pelo espaço, e cuja lembrança, perdeu-se.

Daí advém o fato de que nossa forma de pensar está fortemente condicionada pela sociedade à qual pertencemos, por sua cultura e por sua história. Daí também decorre que as idéias mais absurdas, sem nenhum correlato com a realidade, podem perpetuar-se durante séculos e mais séculos. (Moreno, 1999, p. 14).

Ao nascermos, sob influências sociais, teremos condicionada nossa forma de ver o mundo. Por meio da linguagem, assimilamos a forma de dividir o nosso universo em categorias. As palavras nomeiam as coisas, e também fazem com que as agrupemos de um determinado modo em nosso pensamento. São formas que encontramos de classificar o universo, mas a forma como cada sociedade faz suas divisões, depende dos seus interesses, que podem ser diferentes dos interesses de outros povos.

Nesse sentido, vale mencionar o que se propagou (e ainda se propaga), em diferentes áreas do conhecimento - filosófico, religioso, pedagógico, médico, literário -, a respeito da distinção e expectativas atribuídas a meninas e meninos, homens e mulheres, e que se instituiu como verdades em diferentes sociedades.

### **3.3 A sexualidade: o que se espera da menina-mulher. Resquícios históricos de uma educação sexual repressora**

“Cada um lê com os olhos que tem e interpreta a partir de onde os pés pisam. Cada ponto de vista é a vista de um ponto.”

Boff (1998, p. 9).

Temos um discurso para falar de sexualidade em nossa sociedade e para expressar o que entendemos sobre ela. A forma como a temática é abordada é fruto de uma construção histórica. Segundo Ribeiro (2005), duas importantes considerações devem ser mencionadas: a primeira é que a forma como a sexualidade humana é vista e vivenciada difere de época para época e de povo para povo e a segunda é que não existe uma verdade absoluta sobre ela.

Nos limites deste trabalho, não nos propusemos a abordar toda a conjuntura histórica das manifestações da sexualidade, ao longo dos tempos, porém, é importante ressaltar

.... o fato de que a sexualidade é produto de uma construção, a qual foi e está sendo formada de acordo com os padrões de comportamento, dos costumes e modos de pensar da humanidade ao longo dos períodos. Isto porque ela integra o cenário histórico-social, marcado por distintos aspectos, tais como: culturais, econômicos, políticos, os quais influenciam a sociedade. (Leão, 2009, p. 22).

Embora não façamos tal apanhado ao longo da história, mencionaremos fatos ocorridos que julgamos relevantes acerca da temática sexualidade. Estamos certas de que muitas “ditas” verdades estão arraigadas em nós por terem sido plantadas e cultivadas, ao longo de inúmeras décadas, pelas mãos eficientes da sociedade. Uma sociedade que vai ditando, por meio das diferentes instituições – família, igreja, escola, mídia - normas e regras que vão sendo incorporadas e reproduzidas por nós, muitas vezes, sem nem bem sabermos o motivo.

Embora sem termos consciência, estamos, em todos os espaços, educando sexualmente nossas crianças e, na maioria das situações, de forma errônea e nada pedagógica. Ribeiro (1990) expõe que as informações advindas da família, dos amigos, da TV, das revistas, fazem parte de uma educação sexual, porém sem apresentar metodologia ou qualquer preocupação com a didática. São as chamadas pedagogias culturais, já apontadas por nós anteriormente.

Já a escola, pondera Leão (2012), é uma instituição social nomatizadora e disciplinadora de pessoas, cujo papel é formar os cidadãos na sociedade. Sintetizando, ela é instrumento desta e, por conseguinte, reproduz relações de poder que perpassam instâncias distintas. Tem uma

pedagogia formal, sistematizada com preocupação didática e metodológica, mas que educa não só ao falar, mas também ao se calar.

Nesse trajeto de retrocesso, voltando alguns séculos, apontamos que Rousseau (século XVIII), Michelet e Fröebel (século XIX), defendiam uma educação diferenciada em função do sexo.

*Os manuais de civilidade ou boas maneiras, veiculados em fins do século XVIII, ganharam força no século XIX e início do século XX, trazendo inúmeras recomendações às meninas e meninos, mulheres e homens. Os referidos manuais estabeleciam uma educação bem delimitada a partir de determinadas expectativas e distinções de gênero. As instituições escolares, por sua vez, através de regimentos, através de organizações dos espaços e da distribuição do tempo, se constituíram (e ainda hoje se constituem) em importantes espaços para a formação de crianças e jovens [destaque da autora]. (Felipe, 2000, p. 116).*

A autora faz menção a um trecho da obra de Michelet, escrita em 1859, intitulada *A Mulher*, absolutamente calcada em uma "essência" ou "natureza" singularizada para homens e mulheres, pressupondo uma educação distinta para meninos e meninas:

*Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um instinto natural, o pressentimento de um dever que a mulher terá de cumprir. A mulher deve alimentar o homem...*

*Como o homem é chamado aos negócios, ao combate do mundo, a história deve prepará-lo em especial para isso... para a menina, a história é sobretudo uma base religiosa e moral [destaque da autora]. (Felipe, 2000, p. 116).*

A apontada pesquisadora pondera que a utilização do instinto servia como argumento para ratificar as diferenças entre os sexos e para legitimar as desigualdades entre mulheres e homens. Dessa forma, propunha-se uma educação para as meninas pautada na religião, na moral e na ética de servir. Ela traz os argumentos de que “... como mulher, ela só obtém sua salvação fazendo a felicidade do homem. Ela deve amar e gerar, este é o seu dever sagrado.” [destaque da autora] (Michelet (1995, p. 85 citado por Felipe, 2000, p.116).



A autora menciona o livro de J. I. Roquette, intitulado *Código do bom tom*, publicado em Portugal, em 1845, apresentado o que é "apropriado" para meninos e meninas. Refere que, para este autor, o que deveria haver de comum entre os dois sexos, seriam apenas as virtudes da moral, nada além. O lugar de prestígio e visibilidade social seria ocupado pelo homem que seria notado por sua fala inteligente e correta, ao passo que a mulher teria valor pelas atitudes modestas e silenciosas.

Ainda sobre a mesma obra, Felipe (2000) traz um trecho que elucida a preocupação existente em cercear o corpo e também controlar manifestações de sentimentos e afetos da mulher, por meio do controle das condutas sociais que denotavam, embora indiretamente, uma preocupação quanto à sexualidade, que estava sob constante vigilância, já que era considerada perigosa.

*Deves evitar os frequentes abraços, ósculos e apertos de mãos prolongados ainda com as tuas maiores amigas: todas estas carícias são de mau tom; prova teu afeto para com tuas amigas louvando sinceramente o que nelas te agrada; não confies nunca o teu segredo, nem recebas nenhuma confidência. Uma menina fala baixo senão à sua mãe ou à pessoa que faz as suas vezes [destaque da autora]. (Felipe, 2000, p. 117).*

Neste trecho, observa-se ainda a orientação quanto ao número de amigas, que deve ser reduzido, e também sobre as confidências, sendo que estas deveriam ser feitas apenas à mãe, que obviamente teria mais facilidade em controlar as atitudes da filha.

Entre os guias, manuais, revistas e livros que circulavam nas sociedades e adentraram no século XX, o que se ditavam eram comportamentos adequados a meninos e meninas, como, por exemplo, a proibição de contatos físicos com outros do mesmo sexo, controle da masturbação (no caso dos meninos); maneiras recatadas e simples na forma de se vestir, o cultivo à beleza e a necessidade de atuar de forma inferior e submissa para agradar e servir o sexo oposto (no caso das meninas) evitando a visibilidade, característica reservada ao sexo

masculino, já que à mulher, considerada inferior, era reservado o lugar da procriação e o *status* de sustentáculo do lar.<sup>7</sup>

*É possível observar em vários textos o quanto se pensava em um mundo separado, bem como uma educação diferenciada para meninos e meninas, partindo-se do pressuposto que havia uma essência capaz de determinar e conduzir de forma irremediável os sujeitos [destaque da autora]. (Felipe, 2000, p. 120).*

A forma como as civilizações concebiam e lidavam com comportamentos, valores e normas relacionados ao sexo não foram iguais e tampouco constantes. Segundo Ribeiro (2005) “cada cultura e momento histórico viam e viviam sua sexualidade diferentemente. Inclusive, o pensamento sexual ocidental é fruto, em grande parte, das concepções e valores do século XIX.” (p. 17). Século que, segundo o autor, serviu de “palco ideal” para a repressão sexual, com base em padrões e normas negativistas e restritivas, que fortaleciam o controle sexual recomendado pela moral médica com apoio de católicos, protestantes, médicos e educadores.

Entretanto, o mesmo movimento que produz a dominação dos corpos, segundo Camargo e Ribeiro (2000), pode também produzir resistência a ele. As autoras referem que essa perspectiva foucaultiana de resistência implica que:

.... as lutas de resistência reivindicam o direito à diferença e se contrapõem aos mecanismos complexos de assujeitamento, exploração e dominação que estão presentes na vida cotidiana sob a forma de categorização, de individualização, de identificação e de imposição de uma verdade. (p. 33).

As autoras, em sequência, colocam o dispositivo disciplinador presente nas instituições escolares e ressaltam a presença de uma configuração autoritária nas escolas, bem como na família e igreja, lugares onde há um modelo de infância a ser atingido.

---

<sup>7</sup> Para maiores informações, ver Felipe (2000).

### 3.4 A infância enquanto categoria em desaparecimento

Atréamos aqui, considerando as ideias de Postman (1999), a educação e o domínio da leitura ao surgimento da concepção de infância. Segundo o autor o conceito de infância não existiu no mundo medieval devido à ausência da alfabetização, à falta do conceito de educação e à falta do conceito de vergonha e ainda atribui à imprensa a criação de uma nova definição de idade adulta baseada na competência leitora e, conseqüentemente, uma nova compreensão da infância, baseada na incompetência de leitura.

Sustenta o autor que a chegada do "Homem Letrado" deixa para trás as crianças. Se no mundo medieval, nem jovens nem velhos sabiam ler, o interesse de ambos era o "aqui e agora", logo não "havia a necessidade da idéia de infância", todos viviam no "mesmo mundo social e intelectual". Entretanto, com a chegada da prensa tipográfica e a disseminação de livros, estrutura-se uma nova espécie de idade adulta, que tinha de ser conquistada. Seria uma "realização simbólica e não biológica", pois

Depois da prensa tipográfica, os jovens teriam de se tornar adultos e, para isso, teriam de aprender a ler, entrar no mundo da tipografia. E para realizar isso precisariam de educação. Portanto a civilização européia reinventou as escolas. E ao fazê-lo, transformou a infância numa necessidade. (Postman, 1999, p. 50).

O primeiro estágio dessa infância seria finalizado quando a criança já tinha o domínio da fala e o segundo iniciado com a tarefa de se aprender a ler. A educação atrelou-se à idade cronológica das crianças, vínculo este que foi se estabelecendo ao longo do tempo. Do século XVI ao XIX ocorreram inúmeras mudanças que foram tornando visíveis as diferenças entre adultos e crianças. Além de vestuário e linguagem diferenciados, começaram a surgir livros referentes à pediatria infantil, à literatura infantil, livros escolares seriados foram publicados à medida que se organizaram classes escolares em conformidade com a idade cronológica das crianças, o que trouxe, entre outras ideias, a da existência do desenvolvimento infantil e seus

estágios. Postman (1999) declara uma equação simples: a infância evoluiu desigualmente já que havia escolas onde a instrução foi sempre altamente valorizada e eram naqueles locais, e não em outros, que o conceito de infância se desenvolveu rapidamente.

O autor menciona o papel da família neste processo. Tal instituição passa a valorizar a criança e a nela investir. A ideia de que a criança era um adulto não formado trazia à tona a necessidade de que ela precisava ser civilizada e treinada aos moldes do adulto. Ainda coloca como fato importante a ser mencionado o de que os meninos da classe média foram os primeiros a serem contemplados com a instrução, demorando cerca de um século para que a educação atingisse as classes mais baixas.

Com relação ao processo educativo, o autor menciona que a evolução esperada da criança para a idade adulta requer um tipo de intelecto esperado para o bom leitor: "o forte senso de individualidade, a capacidade de pensar lógica e seqüencialmente, a capacidade de se distanciar dos símbolos, a capacidade de manipular altas ordens de abstração, a capacidade de adiar o prazer."(Postman, 1999, p. 60).

O autor infere que feitos tão extraordinários de autocontrole do domínio livresco é "antinatural", já que "requer dos jovens um alto grau de concentração e serenidade que contraria suas inclinações" inquietas e ativas. (Postman, 1999, p. 60). Características estas que precisavam ser drasticamente modificadas. "Quietude, imobilidade, contemplação precisa da regulação das funções corporais tornaram-se extremamente valorizadas." (pp. 60-61). Diante do exposto, já no "século dezesseis, professores e pais começaram a impor uma disciplina bastante rigorosa às crianças." (p. 61). As inclinações naturais das crianças eram consideradas como impedimento à aprendizagem livresca e como "expressão de mau caráter."(p. 61). O intuito era submeter às crianças uma educação que as transformasse em "boas" pessoas.

Tal autocontrole, importante como princípio intelectual e teológico e como característica da idade adulta, refletiu-se nos costumes e práticas sexuais. O autor cita a

publicação de Erasmo, *Colóquios*, como primeiro livro sobre o assunto da época. O objetivo do livro secular e amplamente lido, sob o tema da “vergonha”, era expor a forma como os meninos deveriam regular a vida que decorre do instinto. Sua intenção não era reduzir o sentimento de vergonha, mas aumentá-lo, pois, entendia que era um elemento essencial no processo de civilização.

Os assuntos que ele aborda, no século XVIII, já eram proibidos para crianças. Por exemplo, quando

... ele descreve um encontro hipotético entre um jovem e uma prostituta, durante o qual o jovem resiste às propostas da prostituta e, ao invés de ceder, mostra a ela o caminho da virtude. Erasmo também descreve um rapaz cortejando uma garota, assim como uma mulher queixando-se do comportamento instável do marido. (Postman, 1999, p. 62).

Nessa época, a tarefa do adulto era preparar a criança para administrar o mundo simbólico do adulto e, já em 1850, a infância era não só um princípio social, mas também um fato social, porém, segundo Postman (1999), com a ironia de que, quase concomitantemente, estavam sendo plantadas as sementes do fim da infância.

Entre os anos de 1850 e 1950, moldou-se o estereótipo da família moderna, com alto grau de empatia, ternura e responsabilidade dos pais para com os filhos, entretanto, ainda como uma categoria biológica, não como um produto da cultura.

O referido autor atribui a Morse, inventor do telégrafo a paternidade do que chamou de "era sem crianças que despontava no horizonte." (Postman, 1999, p. 82). Afirmou que o telégrafo elétrico, sendo o primeiro meio de comunicação a permitir que a velocidade da mensagem ultrapassasse a velocidade do mensageiro, rompeu o vínculo histórico entre transporte e comunicação.

Declara ainda que o uso desse recurso iniciou o processo incontrolável da informação, criando um público e um mercado para a notícia, especialmente para a notícia fraccionada, descontínua e superficial, que até os dias atuais é a principal mercadoria da indústria da notícia.

Elucida Postman (1999) que o telégrafo deu início a um processo de retirada, do lar e da escola, o controle das informações, que outrora eram exclusivamente controladas por adultos, tornam-se gradativamente disponíveis para as crianças.

O telégrafo prenunciou o que viria, em seguida, nos Estados Unidos: uma sequência interminável de invenções: Em suas ponderações sobre o mesmo assunto, explicita Thompson (1998) que:

O desenvolvimento e a exploração destas várias tecnologias se interligaram de formas complexas com o poder econômico, político e coercitivo. Interesses comerciais, políticos e militares tiveram um papel vital na expansão das redes a cabo durante a segunda metade do século XIX. (p. 75).

Postman (1999) traz à tona a ironia que se instala em 1950, época em que ocorre a competição entre os dois mundos simbólicos: a velocidade elétrica e a imagem produzida em massa *versus* o esforço para se conseguir que os Estados Unidos se transformassem num país letrado. Postula que, "como muitos artefatos sociais, a infância se tornou obsoleta ao mesmo tempo em que foi percebida como um acessório permanente." (p. 89). Especifica 1950, pois foi neste ano que a televisão se instalara definitivamente nos lares americanos. Define a televisão para mostrar com clareza a base histórica da linha divisória entre infância e idade adulta sendo equivocadamente corroída.

Coloca que acessar o conteúdo televisivo não requer a mesma base hierárquica de crescente complexidade de acesso a livros que existe no processo de alfabetização, já que, ao assistir televisão, é a imagem que domina a consciência do telespectador e comporta os significados cruciais, não sendo necessário decodificar códigos escritos que precisam ser

estudados e memorizados num árduo processo de estudos ao longo dos anos. O autor sintetiza que a televisão recria condições de comunicação que existiam nos séculos XIV e XV em uma forma mais facilitada e igualitária porque ela ultrapassa a linguagem oral e aponta três razões para que a televisão faça desaparecer a infância:

.... primeiro, porque não requer treinamento para apreender sua forma; segundo porque não faz exigências complexas nem à mente nem ao comportamento; e terceiro porque não segrega seu público. .... O novo ambiente midiático que está surgindo fornece a todos, simultaneamente, a mesma informação. .... a mídia eletrônica acha impossível reter quaisquer segredos. Sem segredos, evidentemente, não pode haver uma coisa como infância. (Postman, 1999, p. 94).

É pertinente a colocação do aludido autor sobre a cultura da televisão e sobre o que nela é veiculado: destinam-se a espectadores dos seis aos sessenta anos, sem restrições. Ele sustenta que tal recurso produz nos espectadores uma necessidade constante de novidades e revelações públicas e que suas produções de imagens não são destinadas a quem quer que objetive a prática de atividade analítica.

Postman (1999) explica que a "vergonha", dispositivo que favoreceu o surgimento da ideia de infância, já não pode ser considerada como meio de controle social, pois a sociedade já não consegue guardar seus segredos ao passo que todos têm acesso a todos os tipos de informação. A criança está exposta a todos os conteúdos do mundo adulto: a violência, a sexualidade, apologia ao consumo, entre outros. Enfatiza que “a televisão não só expõe o segredo como o mostra como sendo uma restrição injusta e uma questão sem maior importância” (p. 105) e exemplifica com o fato de ser “bastante comum se ver garotas de doze e treze anos mostradas em comerciais de televisão como objetos eróticos.” (p. 105).

A respeito da relação do homem com a informação, Milani (2012) sintetiza que foi revolucionada com o surgimento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), pois o que era um problema deixa de ser, já que a informação está por toda a parte e todos/as têm

acesso a ela. Há que se pensar, entretanto, que elas chegam, inclusive, às crianças na mais tenra idade. Informações e conhecimento, nos dias atuais, deixaram de estar essencialmente, no lado interno dos muros das escolas.

### **3.5 A criança, a cultura e a Educação Infantil**

As modificações econômicas, atreladas ao acesso das crianças a informações sobre o mundo adulto, transformou de modo drástico a infância. Aliás, parece-nos que o modelo tradicional de séculos atrás não existe mais, pois se tem a impressão de que o “gênio” da infância tradicional saiu da garrafa e não consegue mais voltar (Steinberg & Kincheloe, 2001). Os mesmos autores apontam uma crise na infância e a necessidade de que se examinem suas causas com um fator em particular: a produção corporativa da cultura infantil popular e seus impactos, causados especialmente pelas pedagogias culturais, na formação de identidades infantis, na produção e legitimação do conhecimento, ou seja, seu currículo cultural. Exortam que as organizações que criaram o currículo cultural não são educacionais, mas comerciais e, longe de se atuar para o bem social, operam para o ganho individual.

Hall (2005) afirmou que, já no final do século XX, um tipo diferente de mudança estrutural transformaria as sociedades modernas ao explorar as definições de identidade na modernidade tardia:

Isto está fragmentando as paisagens culturais de classe, gênero, sexualidade, etnia, raça e nacionalidade, que, no passado, nos tinham fornecido sólidas localizações como indivíduos sociais. Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a idéia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Essa perda de um “sentido de si” [destaque do autor] estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito. (p. 9).

Alguns teóricos pós-modernos, como Jean Baudrillard, Jean-François Lyotard, Arthur Kroker e David Cook argumentam, segundo Kellner (2012) que “deixamos para trás a



Modernidade em favor de uma nova condição ou cena pós-moderna. ” (p. 101). E que, na versão extrema da teoria pós-moderna, pode-se argumentar que “a Pós-modernidade constitui uma ruptura fundamental na história, uma ruptura que caracterizaria uma sociedade inteiramente nova. ” (p. 101).

Nessa nova condição de sociedade, observa-se a necessidade de se intervir neste incômodo relacionamento entre a cultura popular e a pedagogia que molda nossas identidades. É o propõe Brady (2001) no sentido de intervir em currículos para que sejam eliminados quaisquer tipos de discriminação sexual, racial, de classe e outras práticas sociais opressivas. Concordamos que:

A pedagogia cultural corporativa “fez seu dever de casa” [destaque dos autores] - produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista. Substituindo as tradicionais palestras e deveres nas salas de aula e os deveres por bonecos com uma história, reinos mágicos, fantasias animadas, vídeos interativos, realidades virtuais, heróis de TV, *kick-boxers*, livros de terror que arpejam a espinha e uma gama completa de formas de diversão produzidas ostensivamente para adultos, mas avidamente consumidas por crianças, a América corporativa revolucionou a infância. (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 15).

Importante salientar que uma posição pós-moderna relevante para as preocupações pedagógicas, especialmente quando se trata de problematizações acerca da sexualidade, é a ruptura das fronteiras entre a “alta” cultura e a “baixa” cultura. Tais posições, associadas às ideias de Jacques Derrida, Foucault, Gilles Deleuze e Felix Guattari, por exemplo, segundo Kellner (2012), estendem concepções de leitura, escrita e textualidade a uma variedade de textos culturais que vão de tratados filosóficos a filmes e a romances populares. Com o mesmo intento, buscamos tratar das questões alusivas à cultura infantil e o seu relacionamento com a pedagogia cultural com discussões e esclarecimentos no campo acadêmico dos estudos culturais. Entendemos como pertinentes as colocações de Steinberg e Kincheloe (2001) quando estes afirmam a pouca relevância da puericultura no mundo acadêmico. Pontuam que pequena

parcela de pesquisadores dos estudos culturais tem escolhido crianças como objeto de estudo e que a cultura infantil tem se esforçado no sentido de suplantar essa falha e divulgar nova literatura na área.

Em contrapartida, os produtores corporativos da cultura infantil, cientes de seu poder de ir a fundo na vida privada das crianças, com frequência, desestruturam-lhes a identidade. Simultaneamente, a inovação de produtos como brinquedos, filmes, TV, videogames, moda, literatura empenham-se em estabelecer novas identidades através do ato de consumo. (Steinberg & Kincheloe, 2001).

Enfim, são forças invisíveis, mas influentes, apontam os autores, porém também colocam que é nosso dever como pais e educadores expor essas forças, com seus pequenos hábitos que modelam a identidade de nossas crianças de modo a ver criticamente as maneiras com que tais ações corporativas transformam suas condutas e promovem o hedonismo infantil numa ética de prazer e redefinição de autoridade.

Imprescindíveis são as ações educativas sobre os diferentes textos culturais a que os/as pequenos/as estão expostos/as, bem como a educação sexual, já que esta temática se apresenta o tempo todo nesse processo de aculturação midiática ao qual estão submetidos/as.

A curiosidade, característica típica da população pueril, especialmente no que se refere às questões de ordem sexual, intensifica-se na medida em que tantos artefatos da cultura expõe a criança a toda ordem de assuntos, inclusive os que incitam o querer saber sexual. Tal exposição proporciona a ela conhecimentos enviesados que precisam da intervenção de um adulto para maiores esclarecimentos e até um acertar de rota. Britzman (2000) enfatiza que é a sexualidade que nos permite o desenvolvimento da capacidade para a curiosidade. Coloca ainda que, com a ausência da sexualidade, não desenvolveríamos nossa capacidade para a curiosidade e nem seríamos capazes de aprender.

Levando-se em conta que a sexualidade vai além da dimensão biológica, já que as expressões da cultura devem ser consideradas na formação identitária dos sujeitos, que são expostos a constantes relações desiguais de poder em que a linguagem e o discurso são relevantes na interação social dos indivíduos, as informações sobre ela trabalhadas na escola precisam envolver uma reflexão tanto individual como coletiva. É necessária a inclusão, no currículo escolar, da consideração à multiplicidade cultural, dos saberes do povo advindos de movimentos sociais e dos conhecimentos originários das experiências subjetivas dos sujeitos (Furlani, 2011).

Ressaltamos que é do zero aos seis anos que são assimiladas as aprendizagens sociais fundamentais e as percepções e atitudes com relação ao sexo e à sexualidade que estão diretamente relacionadas com as experiências positivas ou negativas que a criança viveu durante a infância. Daí a relevância do trabalho de educação sexual já nesta fase da vida.

Se considerarmos que a sexualidade – referindo-se a manifestações e ao desenvolvimento – é um componente humano é, portanto, do interesse infantil e juvenil. Espera-se, então, que a escola tenha uma atitude que garanta um assumir pedagógico e possibilite sua discussão e inclusão curricular. Embora não se necessite rigidez quanto a horários e locais fixos, é importante que a educação sexual, na Educação Infantil, seja realizada de forma sistematizada e incluída no Projeto Político Pedagógico (PPP)<sup>8</sup> da escola.

Como o objeto de nosso estudo são crianças de cinco/seis anos de idade, voltamos nosso olhar sobre as bases conceituais da Educação Infantil, mais especificamente sobre o que está posto nos Referenciais Curriculares Nacionais da Educação Infantil (RCNEI), e o que este documento traz como referência ao trabalho com a sexualidade nas unidades de ensino infantil.

---

<sup>8</sup> Por motivos éticos, não listaremos o PPP nas referências, já que não divulgaremos o nome da unidade onde foi realizada a pesquisa.

Embora o foco do presente estudo não seja uma análise detalhada dos documentos oficiais postos pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e entre eles os RCNEI, colocamos que há alguns trabalhos que olharam mais atentamente a tais referenciais. Mencionamos o de Gaglioto (2009), em sua tese de doutoramento intitulada *A educação sexual na escola e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias*. Este estudo faz uma análise, dentre outros documentos, dos RCNEI, buscando seus conceitos e também como os objetivos e conteúdos são tratados nos diversos eixos. A autora explicita que não há clareza no material quanto aos objetivos e conteúdos a serem trabalhados, nem distinção entre ambos; coloca que, por vezes, os dois aspectos se fundem e não comunicam ao leitor quais caminhos devem ser trilhados, quais propostas ali estão e nem apresentam clareza quanto à proposição de formação social e pessoal.

Entretanto, há que se considerar, salvo algumas limitações postas nos RCNEI, conforme apregoa Furlani (2011)

.... que na pauta da escola do século XXI e das políticas públicas voltadas a educação, encontramos uma preocupação com o respeito ao diferente, à inclusão escolar, à diminuição das desigualdades sociais. É possível afirmar que o “respeito à DIVERSIDADE” tem sido apresentado como desejado e visto como uma estratégia “politicamente correta” [destaque da autora] para incluir na agenda educacional a inclusão de identidades e sujeitos subordinados.<sup>9</sup> (p. 50).

Considerando o que está posto nos RCNEI (2001), a despeito das críticas feitas ao documento, pudemos observar menção à temática sexualidade. Como orientações didáticas ao trabalho com crianças de zero a três anos, o documento sugere os seguintes eixos: escolha, faz de conta, interação, imagem, cuidados e segurança, já para a faixa de quatro a seis anos, os

---

<sup>9</sup> A autora menciona como subordinados aqueles sujeitos que, nas relações de poder, na concepção de Foucault, sejam considerados socialmente inferiores ou subordinados por sua condição de gênero, de sexualidade, de nacionalidade etc (Furlani, 2011, p. 51).

eixos sugeridos são: nome, imagem, independência e autonomia, respeito à diversidade, identidade de gênero, interação, jogos e brincadeiras e cuidados pessoais.

Verificamos que, quanto à inserção da temática da sexualidade nas unidades educacionais, nos RCNEI, esta aparece com maior ênfase para com as últimas turmas da Educação Infantil. Destacamos que no eixo “respeito à diversidade” (2001, p. 41), a orientação é que seja feito um trabalho no sentido de que as crianças incorporem atitudes de aceitação ao outro considerando as diversidades que podem ocorrer começando por temperamento, habilidades e de conhecimentos, até as diferenças de gênero, de etnia e de credo religioso. Outro eixo que merece nossa atenção é “identidade de gênero”. Quanto a este eixo,

.... a atitude básica é transmitir, por meio de ações e encaminhamentos, valores de igualdade e respeito entre as pessoas de sexos diferentes e permitir que a criança brinque com as possibilidades relacionadas tanto ao papel de homem como ao da mulher. Isso exige uma atenção constante por parte do professor, para que não sejam reproduzidos, nas relações com as crianças, padrões estereotipados quanto aos papéis do homem e da mulher, como, por exemplo, que à mulher cabe cuidar da casa e dos filhos e que ao homem cabe o sustento da família e a tomada de decisões, ou que homem não chora e que mulher não briga. (p. 42).

Muito embora ainda, nas escolas, predomine o senso comum a respeito da sexualidade a partir de mitos e tabus presentes em nossa sociedade que precisam ser desconstruídos e, devido a essa permanência, nem sempre as unidades de ensino façam a inserção desta temática em seus projetos pedagógicos, existe uma diretriz do MEC para que isso ocorra. De fato, Furlani, (2011) aponta que a educação sexual atinge somente 5,5% das escolas.<sup>10</sup>

Segundo pesquisa realizada pelo Ministério da Saúde, a partir de dados do Censo Escolar, as DIFICULDADES começam pelo **despreparo dos professores**, passam pelo **medo dos pais** e pela atual **cultura sexista**. O relatório ainda mostra que, quando existe alguma **informação**, ela não é aprofundada de forma que **consiga transformar em comportamento** [Grifos e destaques da autora]. (p. 131).

---

<sup>10</sup> Esse percentual de 5,5% representa as escolas que trabalham semanalmente o tema “Aids e doenças sexualmente transmissíveis (DST).” (Portal aprendiz, 2006).

Justificando a educação sexual escolar, Furlani (2011, p. 65) cita Haffner (2005) – uma educadora sexual que, em seu livro *A criança e a educação sexual*, coloca seu entendimento sobre o que ela denomina ser crianças sexualmente saudáveis. Explicita que são aquelas que se sentem bem com seus corpos, que respeitam os membros da família, que entendem o conceito de privacidade, que tomam decisões adequadas à sua idade, que ficam à vontade para fazer perguntas e que se sentem preparadas para a puberdade.

## **4 OBJETIVOS**

Nos limites desse trabalho, buscaremos levantar a exposição das crianças à mídia em suas diferentes veiculações, bem como analisar os reflexos, na escola, dessa exposição quanto à sexualidade infantil, verificando quais são as percepções da docente acerca dessas manifestações. O público alvo é um grupo de alunos de cinco/seis anos que frequentam a última etapa da Educação Infantil em um dos Centros de Educação e Recreação (CER) da Rede Municipal de Ensino da cidade de Araraquara – S.P – no período da tarde.

Esperamos com essa investigação contribuir com o conhecimento científico produzido na área, bem como com o trabalho desenvolvido por esses sujeitos investigados em suas etapas com discussões, ressignificações e críticas que se fizerem pertinentes.

Nesta seção, apresentamos os objetivos deste estudo que, para tal fim, está subdividido em dois subitens: “Objetivo geral” e “Objetivos específicos”.

### **4.1 Objetivo geral**

Averiguar a exposição de crianças da Educação Infantil à mídia, em suas diferentes veiculações, bem como analisar os reflexos, na escola, dessa exposição quanto à sexualidade desvelando as percepções da docente acerca dessas manifestações.

### **4.2 Objetivos específicos**

- ✓ Investigar a influência da mídia no tocante à adultização em alunos/as de cinco/seis anos;
- ✓ Identificar estereótipos de feminilidades e masculinidades presentes nas falas das nas crianças;

- ✓ Analisar se a temática da sexualidade consta no Projeto Político Pedagógico (PPP) da unidade escolar.



## 5 CAMINHOS METODOLÓGICOS PERCORRIDOS

“São esses sistemas e códigos de significação que permitem atribuir sentido aos corpos generificados e sexuados que vamos (con) formando e com os quais nos defrontamos nos mundos em que vivemos e nos movimentamos.”  
(Meyer, 2012, p. 52).

Nesta seção apresentamos a metodologia de pesquisa adotada neste estudo. Para tanto, está subdividido em quatro subitens: “Metodologia da pesquisa”, “Local e sujeitos da pesquisa”, “Procedimentos éticos” e “Instrumentos de coleta de dados”.

### 5.1 Metodologia de pesquisa

As orientações metodológicas a serem adotadas em uma pesquisa de abordagem pós-estruturalista se assentam em paradigmas que se desvencilham de arcabouços estáveis e universais, mas que afirmam ser a linguagem o centro para a significação do mundo e indicam a inseparabilidade entre linguagem, cultura, verdade e poder. Nessa perspectiva, centramo-nos nas estratégias que buscam a desnaturalização e a problematização do que está dado como verdade, a multiplicidade e a provisoriedade de sentidos e conceitos homogêneos, bem como examinar o poder como elemento relevante e central dos textos sob análise (Meyer, 2012). Não nos desvencilhando dos pressupostos teóricos até aqui expostos, e consideramos a perspectiva foucaultiana na análise do trabalho, o que significa, conforme pontua Fischer (2002), olhar para

... uma frase, uma afirmação, um conjunto de imagens e sons – todas essas formas de expressão – são atravessadas por enunciados, por elementos de uma discursividade que precisam ser complexificados, multiplicados, através de um minucioso trabalho que consiste, basicamente em colocar as coisas ditas na situação de *coisas relacionais* [Grifo da autora]. (p. 52).

O estudo, em nosso caso, com crianças de cinco anos (algumas já com seis na época da finalização do trabalho) busca não ver a criança do ponto de vista do adulto, como um dependente dele, mas como portadora de cultura e de história e participante como um ator social em sua subjetividade lúdica. Concordamos com Demartini (2005), quando cita Pollak (1992), em sua afirmativa de que a criança nunca está sozinha, mas sempre dentro de um grupo na constituição de sua identidade, pois:

Ela é feita sempre com relação a um “outro”. É impossível pensar na construção da identidade no processo de socialização da criança “no ar”, [destaques do autor] no abstrato. Tudo isso deve ser pensado em razão do outro com quem a criança convive. (p. 8).

Quinteiro (2005) nos coloca que existe pouco material sobre as *culturas infantis* porque pouco se ouve e pouco se pergunta à criança. Assinala ainda que, quando isso ocorre, “a ‘fala’ apresenta-se solta no texto, intacta, à margem das interpretações e análises dos pesquisadores. Estes parecem ficar prisioneiros de seus próprios referenciais de análise.” (p. 21). Sobre a escassez de pesquisas que consideram a fala das crianças pequenas e grandes, Martins (1991) profere que as ciências humanas, possivelmente com exceção da antropologia, não têm tido a capacidade de decifrar o silêncio dos que não foram selecionados pelo saber acadêmico como informantes reconhecidos pelos pesquisadores. Vale destacar que alguns estudos recentes buscam estabelecer relações entre infância e sexualidade, porém com olhar adultocêntrico em relação à infância e seus desenvolvimentos. Nosso intuito é proporcionar maior espaço às crianças e as suas diferentes manifestações, especialmente suas falas.

Nesse sentido, é pertinente colocar que Sarmiento e Pinto (1997), citados por Quinteiro (2005), assinalam que é importante a “recolha da voz” da criança em pesquisas que buscam o conhecimento da cultura infantil. Entretanto, referem a necessidade de autonomia conceitual. Essa proposta de investigação constitui-se na possibilidade de evidenciar questões alusivas à

infância, considerando o olhar da criança, o que implica defrontar contrariedades metodológicas ao registrar o ponto de vista delas. Ao ouvirmos as diferentes manifestações verbalizadas pelas crianças, entramos em contato com uma polifonia de vozes que, segundo Silveira (2002), expressam as variadas exposições de diferentes interlocutores.

Com tais pressupostos, buscamos encontrar, coletar e juntar as informações possíveis e disponíveis sobre nosso objeto. Usamos, nessa tarefa, elementos da etnografia – etnografia de tela<sup>11</sup>, observação, entrevista, análise documental - que se configurou como recurso metodológico viável, em decorrência do cunho mais prolongado de contato da pesquisadora com o grupo alvo da pesquisa, o interesse quanto aos comportamentos e atitudes dos investigados, os processos e conteúdos de simbolização do real e da possibilidade de ir progressivamente estruturando o conhecimento obtido de modo a resultar uma construção dialógica.

Para tanto, utilizaremos o princípio da “reflexibilidade investigativa”<sup>12</sup>, proposto por Sarmiento (2000 citado por Quinteiro, 2005), pressuposto epistemológico do interpretativismo crítico, bem como recursos metodológicos qualitativos. Neste princípio, pressupõe-se do investigador um olhar analítico sobre si mesmo como condição de se produzir o conhecimento desejado, atentando para não colher da criança o que é reflexo dos seus próprios preconceitos e representações. As práticas investigativas fundadas no pós-estruturalismo, nos Estudos Culturais e nos Estudos Feministas apontam a necessidade de que tal referencial teórico-

---

<sup>11</sup>“Etnografia de tela” é uma expressão utilizada por Rial (2005) para designar “uma metodologia que transporta para o estudo do texto da mídia procedimentos próprios da pesquisa antropológica, como a longa imersão do pesquisador no campo, a observação sistemática, registro em caderno de campo, etc.” (pp.120-121). Associando-se a ferramentas “próprias da crítica cinematográfica (análise de planos, de movimentos de câmera, de opções de montagem, enfim, da linguagem cinematográfica e suas significações (Balestrin & Soares, 2012, p. 89). A proposta é a de lidar com e explorar a indeterminação, as contradições e a provisoriedade dos sentidos na análise das imagens. É preciso considerar que o que se vê na tela é tão real quanto o que está fora dela. Existe um procedimento convencional de fórmulas que se repetem na tela, que se torna uma teia de discursos que fazem as realidades existirem, persistirem e, por vezes, modificarem-se. O cinema é um campo fértil para analisarmos os diferentes processos de significação envolvidos na manutenção, na construção e na desconstrução de determinados discursos. Para saber mais, ver Balestrin e Soares (2012).

<sup>12</sup>Sinteticamente trata-se de uma metodologia que combina a indução com a dedução mediante a qual a empiria se esclarece pela teoria, ao mesmo tempo que a fecunda (Sarmiento, 2000 citado por Quinteiro, 2005).

metodológico constitua-se num norteador como “caminho construído num processo de constante movimento e desenvolvimento, como orientação teórica e não como um produto acabado ou camisa de força.” (Silva, 2005, p. 133). Portanto, a busca por desvendar e conhecer o que está posto nos objetivos desse trabalho, a partir do olhar das crianças, obrigou-nos/possibilitou-nos o desvencilhar de qualquer fixidez metodológica que pudesse engessar nossas ações e impedir que nossos objetivos fossem atingidos. Assumimos uma postura hermenêutica, ou seja, estivemos não somente abertos/as, mas também expostos/as às novas possibilidades presentes nos objetos (Grün & Costa, 2002).

## **5.2 Local e sujeitos da pesquisa**

### **5.2.1 O Centro de Educação e Recreação - o CER**

A escola onde ocorreu a pesquisa foi fundada no ano de 2010. Pertence à rede municipal de ensino e atende cerca de 400 crianças, de zero a seis anos, em período parcial e/ou integral. Localizada num bairro periférico da cidade de Araraquara, atende uma população de baixa renda (entre um a quatro salários mínimos) cujos pais exercem variadas profissões (indo desde diaristas, metalúrgicos, secretárias, comerciantes, comerciários, operários de fábricas, motoristas, vigilantes e lavradores), segundo dados do PPP,<sup>13</sup> documento norteador de toda a prática administrativa e pedagógica da escola, elaborado com a participação de todos os

---

<sup>13</sup> Existem diretrizes para a construção do PPP das unidades escolares do município de Araraquara a partir de um roteiro encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação, com a base legal a ser observada, incluindo Educação em Direitos Humanos. Importante destacar que a elaboração do documento deve partir de diagnóstico da unidade escolar realizado (é possível a comunidade se utilizar do preenchimento de dados do Programa Dinheiro Direto na Escola Interativo (PDDE) - uma ferramenta de apoio à gestão escolar desenvolvida pelo Ministério da Educação, em parceria com as Secretarias de Educação, e está disponível para todas as escolas públicas cadastradas no Censo Escolar de 2014). Tal diagnóstico é feito com a participação de um grupo de trabalho com representantes da comunidade interna e externa, ajuda a escola a identificar e enfrentar seus problemas. A partir de tal constatação, faz-se a elaboração de um plano de metas com ações a curto, médio e longo prazo. O cumprimento das metas deve ser avaliado periodicamente em reuniões de equipe com esta finalidade.

segmentos da comunidade escolar, no ano de 2015, com validade até 2017, em momentos de reunião e com dispensa de alunos.

Ainda constam no PPP da unidade informações sobre a composição familiar sendo que:

Aproximadamente 40% das famílias possuem mães trabalhadoras. As características das famílias são bastante variadas podendo ser observado desde a tradicional família nuclear, formada pelo pai, mãe e filhos, como também aquelas onde há apenas o pai, ou apenas a mãe, ou, ainda, aquelas onde os avós são os responsáveis pela criação e educação da criança. Há famílias homoafetivas e também famílias onde os pais são separados e constituíram nova família com outros parceiros. A faixa etária média dos pais varia entre os vinte e trinta e cinco anos de idade. (PPP, 2015, p. 9).

A composição das turmas é organizada da seguinte forma: berçários – crianças de 0 a 2 anos; Classe Intermediária (CI) – crianças de 2 a 3 anos; 3ª etapa – crianças de 3 a 4 anos; 4ª etapa – crianças de 4 a 5 anos; 5ª etapa – crianças de 5 a 6 anos.

A escola possui uma diretora, que responde pela parte administrativa e pedagógica e funcionários responsáveis pelo atendimento à portaria, pela execução do cardápio da merenda, pela limpeza da unidade e há uma professora substituta em cada período que, quando não estão em substituição de professores/as faltantes, estão em auxílio à direção. Há professoras e educadoras que atendem diretamente as crianças num local onde se assenta um prédio térreo, com vários espaços educativos, pelos quais as turmas todas passam em diferentes momentos do dia sob a forma de rodízio.

Em seu PPP, a escola aponta que segue as diretrizes legais tanto federais como municipais para o ensino e coloca que possui como finalidade:

Assegurar um ambiente relacional sensível e promotor de educação, saúde e socialização a crianças de Berçário, Recreação e Pré-escola, respeitando e estimulando-as em todas as suas necessidades, mantendo sempre uma relação de integração e respeito mútuo entre crianças, famílias atendidas e funcionários. (PPP, 2015, p. 4).

A equipe escolar ainda se propõe a cumprir a missão de “garantir o acesso universal, a apropriação do conhecimento e o desenvolvimento humano, contribuindo para a formação de cidadãos plenos e capazes de transformar a sociedade, tornando-a mais justa, igualitária e sustentável.” (PPP, 2015, p. 8).

### **5.2.2 A turma da professora Júlia<sup>14</sup>**

A turma que se constituiu em sujeito da pesquisa é formada por um dos grupos da 5ª etapa do período da tarde. Alunos/as, cujas idades, na ocasião da pesquisa, oscilavam entre cinco anos e meio e seis anos, sendo, oito meninos e 11 meninas, totalizando 19 crianças. A professora da turma, chamada Júlia, tem 30 anos de idade e há 10 anos exerce a docência, dos quais, os últimos dois anos, como professora nesta rede de ensino e neste CER.

Como as demais turmas da escola, o grupo da professora Júlia participa do rodízio pelos diferentes espaços mencionados acima. Sendo assim, permanecem em um espaço, da hora da entrada, às 13h, até às 14h50min. Neste horário, vão para o refeitório, onde tomam o lanche e retornam, às 15h20min, para a segunda etapa do período letivo, porém, num outro espaço educativo, onde permanecem em atividade até às 16h30min. Após esse horário, os afazeres são encerrados, os/as alunos/as têm um tempo para recolherem os materiais, guardarem seus pertences e irem para a casa.

## **5.3 Procedimentos éticos**

Os procedimentos éticos para a realização da pesquisa foram: realização do cadastro da pesquisa na Plataforma Brasil para análise do Comitê de Ética em Pesquisa, que foi aprovada

---

<sup>14</sup> Para preservar a identidade da professora, mudamos seu nome para um fictício. O mesmo ocorreu com os nomes dos demais participantes – foram alterados.

pelo protocolo nº 046525/2015. Foi encaminhado um ofício à Coordenadora Executiva de Políticas Educacionais da Secretaria Municipal da Educação (SME), com a solicitação da autorização para a realização do estudo, contendo o esboço do projeto. Após autorização, foi feito o contato verbal com a gerência da Educação Infantil, a quem foi indicada a escola na qual pretendíamos desenvolver a pesquisa. Com anuência da gerência, fizemos contato com a diretora da escola, a quem esclarecemos os objetivos do trabalho e com qual público pretendíamos desenvolvê-lo – alunos da 5º (e última etapa). Tínhamos disponibilidade para realizar as visitas no período da tarde e, neste período, havia duas turmas. A seleção do grupo se deu em decorrência da professora Júlia estar com os/as alunos/as desde o início do ano, já que outra turma estava com professora em substituição à professora titular da sala, que estava em licença gestante há poucos dias.

Os motivos que nos levaram à escolha do público alvo foram as possibilidades de podermos estabelecer um diálogo com as crianças em virtude de estarem em uma etapa em que a linguagem já está bem desenvolvida e por já terem habilidade em expor suas opiniões de forma clara, já que o intuito sempre foi o de ouvi-las. O que pretendemos é dar voz às crianças, por considerarmos importante que “todos os indivíduos presentes em uma determinada situação tenham possibilidade de entrar nos circuitos de discurso contando com a audibilidade de suas vozes ....” (Silveira, 2002, p. 65).

Quanto à definição da escola, cuja supervisão é de nossa responsabilidade, inicialmente foi em decorrência de algumas manifestações de situações que envolviam a sexualidade, tanto entre crianças, como em ocorrências envolvendo pais, às quais tivemos conhecimento em visitas e/ou tivemos que mediar. Inicialmente houve dúvidas em virtude de termos contato profissional direto com a escola, porém, após conversa com a orientadora, achamos por bem mantermos a escolha, já que víamos mais pontos positivos do que negativos na eleição daquela unidade.

Após as definições, conversamos com a professora a quem apresentamos a proposta do trabalho que, de pronto, aceitou participar. Em seguida, estivemos na reunião de pais, já agendada pela escola, momento em que colocamos o teor da pesquisa e já socializamos o conteúdo do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)<sup>15</sup> e enfatizamos que as identidades da professora e dos alunos seriam preservadas, bem como suas imagens e que os nomes utilizados nas publicações seriam fictícios. A maioria dos presentes concordou com a participação das crianças, outros ficaram de conversar em casa e dar a resposta depois por estarem com dúvidas em virtude da temática ser sexualidade e outros por estarem presentes, mas apenas representando os responsáveis. Importante frisar que alguns pais e algumas mães voltaram e conversaram – alguns com a diretora e outros com a professora - por quererem saber maiores detalhes sobre a pesquisa, já que o tema parecia “preocupante”, no que foram esclarecidos/as e, por fim, concordaram com a participação, mais aliviados. Uma colocação relevante é o fato de os/as pais/mães presentes na reunião, que concordaram de pronto com as participações das crianças, desejarem ter acesso ao resultado da pesquisa. Muito embora o ano em que ocorreu a pesquisa (2015) fosse o último ano daquelas crianças na referida escola, ficou acordado que seria disponibilizada uma cópia da dissertação finalizada para a escola e os pais que desejassem, posteriormente, poderiam procurar pelos resultados ali ou no banco de dados da universidade.

#### **5.4 Instrumentos de coleta de dados<sup>16</sup>**

“Falo da fala das crianças, que por meio delas me falam (e nos falam) do que é ser criança.”

Martins (1991, p. 56).

---

<sup>15</sup>Os TCLE foram anexados ao final deste trabalho como apêndices A (os destinados à assinatura do/a responsável pela criança) e B (o destinado à assinatura da professora).

<sup>16</sup>Os instrumentos de coletas de dados estão registrados, ao final deste trabalho, no Apêndice C – Rol de atividades desenvolvidas com as crianças; e no Apêndice D – Entrevista com a professora.



Foi na procura por referenciais nutridos pela sociologia, antropologia e história que encontramos instrumentação teórica que nos permitiu selecionar diferentes instrumentos de coleta de dados, na busca do descortinamento do olhar da criança.

.... o estudo das crianças a partir de si mesmas permite descortinar uma outra realidade social, que é aquela que emerge das interpretações infantis dos respectivos mundos de vida. O olhar das crianças permite revelar fenômenos sociais que o olhar dos adultos deixa na penumbra ou obscurece totalmente. .... relativamente às metodologias selecionadas para colher e interpretar a voz das crianças, os estudos etnográficos, a observação participante, o levantamento dos artefactos e produções culturais da infância, as análises de conteúdo dos textos reais, as histórias de vida e as entrevistas biográficas, as genealogias, bem como a adaptação de instrumentos tradicionais de recolha de dados, como, por exemplo, os questionários, as linguagens e iconografia das crianças integram-se entre os métodos e técnicas de mais frutuosa produtividade investigativa. (Pinto & Sarmiento, 1997, p. 27).

Por esta perspectiva, coletamos dados por meio de desenhos, de pinturas de figuras, entrevista individual e de rodas de conversa com o grupo de alunos. Assim verificamos quais são as atividades preferidas das crianças quando estas estão em casa, além de buscamos apurar a quais recursos midiáticos estão expostos, nestes momentos, com que frequência os utilizam e quais conteúdos acessam.

Após tal constatação, ficaram evidenciadas as preferências das crianças que aqui exporemos: tanto as meninas, como os meninos assistem diariamente a novela infantil *Cúmplices de um resgate*, além de desenhos infantis variados; as meninas apontaram a predileção por um filme chamado *Frozen - uma aventura congelante*; o filme favorito dos meninos é *Homem Aranha*; os dois grupos acessam, diariamente, jogos em celulares e *tablets* e têm acesso a conteúdos diversos pela Internet dos celulares.

Para buscar respostas às nossas indagações iniciais, fizemos uso de recursos da etnografia de tela para analisarmos trechos da novela e dos filmes, realizamos rodas de conversa, sessão de dança e entrevista semiestruturada com o grupo de alunos e com a professora. À medida que uma atividade era realizada, era transcrita e analisada pela

pesquisadora que, após reflexão, obtinha diretrizes para os próximos passos da pesquisa. Para complementação de informações e recolha de dados, foi feita análise no PPP da escola. Tal caminho foi necessário, pois “quando se formula um problema de pesquisa, inventa-se também um peculiar caminho para procurar, produzir e propor alternativas de resposta.” (Costa, 2002, p. 11).

Seguindo os passos do trabalho, antes do início das atividades, visitamos a turma por duas vezes para que fossem feitas as apresentações, para que o grupo se familiarizasse conosco e tomasse conhecimento do trabalho que ali seria desenvolvido. Consideramos essa uma etapa importante, na verdade, um passo número “um”, a criação de um vínculo com o grupo, conforme propõe Kosminsky (1999), citado por Demartini (2005):

Se o entrevistador não conseguir estabelecer com as crianças certo grau de relacionamento .... se não conseguir estabelecer certo grau de respeito, de intimidade, para que se crie certa abertura, não vai obter fala nenhuma, não vai obter resposta àquilo que está propondo. (p. 12).

Assim, tudo transcorreu de forma muito tranquila na realização das atividades que ocorreram semanalmente nos meses de outubro, novembro e dezembro. Ressaltamos que todos os nomes aqui utilizados são fictícios e que cada atividade foi encaminhada antecipadamente a sua realização para a professora. Os dias das atividades também eram selecionados em função do espaço que estaria sendo usado pela turma, pois cada espaço, com seus recursos materiais específicos, poderia ou não ser adequado à realização. Com exceção das atividades com registro em folha, todas as demais que envolviam o comportamento e falas dos/as alunos/as foram gravados em vídeo com auxílio direto da professora, para posterior transcrição e análise. Consideramos o momento da transcrição muito importante, pois pudemos nos distanciar do momento da atividade e buscar elementos para reflexões acerca do comportamento dos alunos, sobre suas falas o que pode, sem dúvida, orientar procedimentos posteriores. Segundo Alberti

(1990), citado por Duarte (2004) “transcrever e ler cada entrevista realizada, antes de partir para a seguinte ajuda a corrigir erros, a evitar respostas induzidas e a reavaliar os rumos da investigação.” (pp. 220-221).

Após a finalização das atividades com os alunos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com a professora Júlia. Tal procedimento foi realizado num momento em que a professora dispunha de tempo livre e num local onde as interrupções foram mínimas. Notamos grande disponibilidade de colaboração da docente e a conversa fluiu de forma bastante positiva.

Reiteramos que a professora, com antecedência, teve acesso a todos os materiais usados no estudo e esteve presente em cada momento da aplicação das atividades junto ao grupo de alunos/as. O intuito dessa participação efetiva era de que a professora vivenciasse cada etapa da pesquisa, observasse as falas das crianças, suas reações durante cada atividade para que pudesse, no momento da entrevista, dar-nos um retorno consistente de suas percepções acerca da temática vivenciada não só ao longo do estudo, mas também anterior a ele. O propósito da interlocução foi constatar quais são as percepções da docente sobre as manifestações no tocante à sexualidade dos alunos, o que pensa sobre a abordagem do tema no processo formativo dos alunos e os conhecimentos que tem nessa área.

Sabemos que inserir temas relativos à sexualidade, nas salas de aula, constitui-se grande desafio para os professores (Zagury, 2006). Eles apresentam dificuldades para lidar com assuntos tão complexos que envolvem, além de conhecimentos específicos, posturas que variam em função da cultura familiar, social e das experiências pessoais. Esse tema transversal é, segundo tal autor, aquele no qual os professores se sentem mais inseguros e menos preparados, embora estejam razoavelmente motivados.

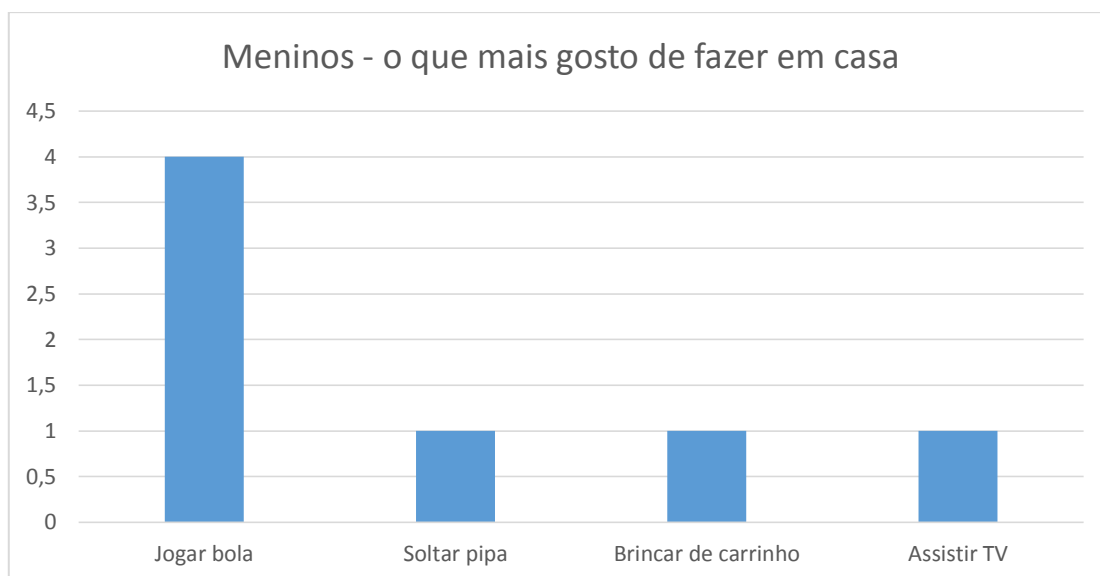
## 6 APRESENTANDO RESULTADOS NUMA POLIFONIA DE VOZES

Nesta seção, apresentaremos os resultados da pesquisa. Consideramos importante fazer a apresentação em três eixos: **“Exposição das crianças às mídias”**; **“Desenhos, filmes, novelas, jogos e músicas: o que engendram”**, sendo este dividido em duas categorias, **“Feminilidades e Masculinidades”** e **“Sexualização da criança em função da exposição às mídias”** e **“O ‘olhar’ da professora: o que está posto no PPP, o papel da escola e a necessidade formativa.”**

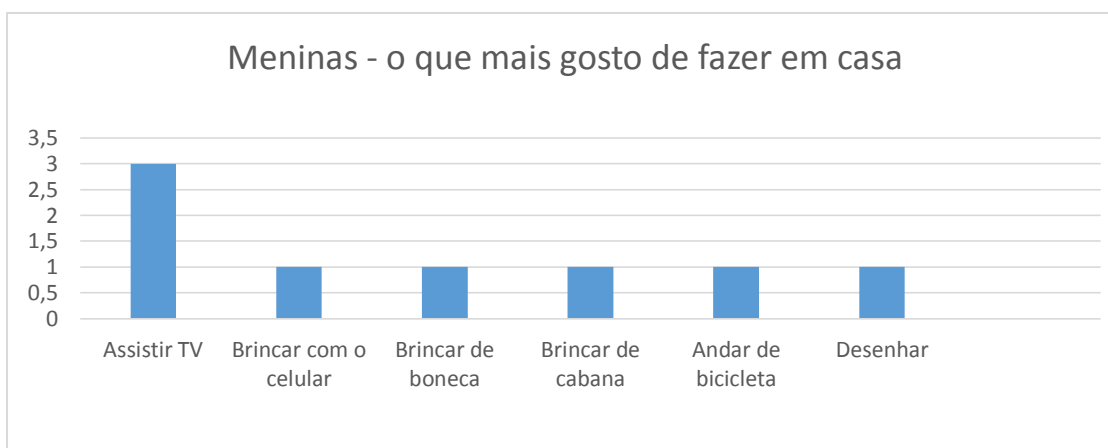
Ressaltamos que faremos uma exposição maior de cada artefato analisado, no eixo **“Feminilidades e masculinidades”**. Em seguida, apresentaremos trechos de cada atividade realizada nos demais eixos, de acordo com a análise.

### 6.1 Exposição das crianças às mídias

Na atividade de sondagem inicial, em que se pretendia observar o que as crianças mais gostam de fazer em casa, estas foram as respostas: a atividade preferida dos meninos é jogar bola, sendo seguidas por soltar pipa, brincar de carrinho e ver televisão. Já entre as meninas, a maioria prefere ver televisão, outras atividades são brincar com o celular, de boneca e de cabana, andar de bicicleta e desenhar. Para melhor ilustrar, seguem os gráficos 1 e 2 com os resultados.

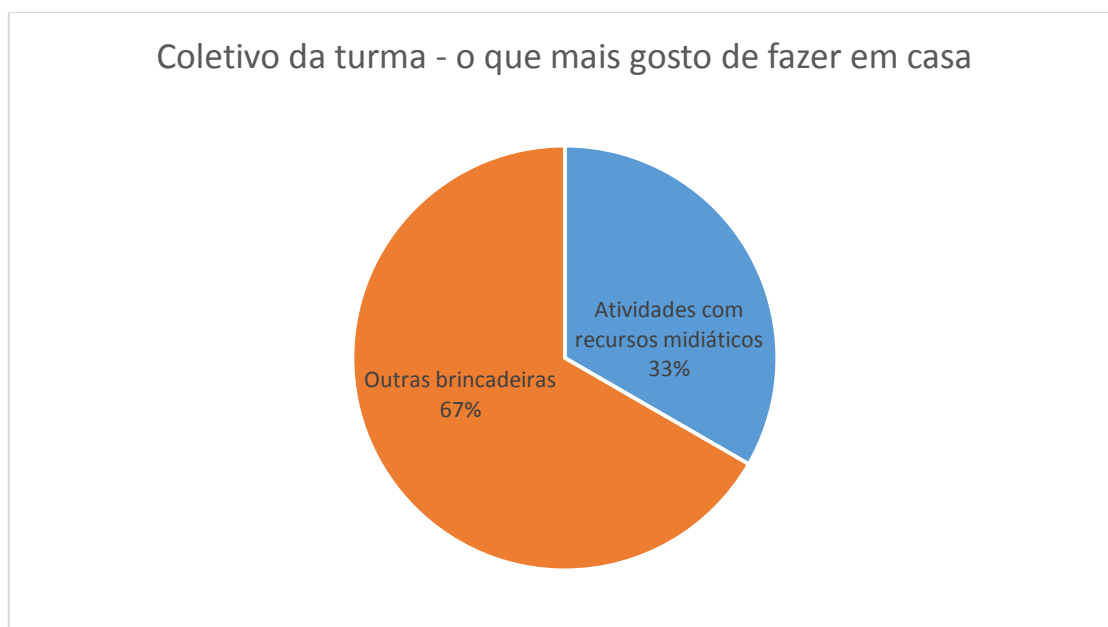
**Gráfico 1** - Meninos – o que mais gosto de fazer em casa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Gráfico 2** - Meninas - o que mais gosto de fazer em casa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Quanto ao coletivo da turma, observa-se que a grande maioria tem, dentre suas atividades favoritas, outras que não se relacionam com os recursos midiáticos, conforme aponta o gráfico 3.

**Gráfico 3** - Coletivo da turma – o que mais gosto de fazer em casa

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Interessantes observações foram feitas, na segunda fase desta atividade. No primeiro momento, a grande maioria das crianças afirmou gostar de atividades diversas que não as advindas de recursos tecnológicos. Entretanto, na entrevista, quando a pergunta era se a atividade preferida também era a que mais faz em casa, ouvimos relatos como:

Felipe: *Gosto de jogar bola, mas jogo pouquinho. Depois assisto televisão [bastante]...minha mãe manda eu entrar para assistir televisão.*

Benício: *Jogo bola de vez em quando. Ahhh.... gosto também de brincar com o cachorro, mas o que mais faço é ver televisão. No meu quarto tem uma e tem mais três TVs: uma em cada quarto e uma na sala. Só não gosto quando meu pai tá comigo e fica trocando [o canal]. Meu pai não pede para eu parar de ver televisão, ele me manda ir para o meu quarto. Lá tem televisão também [risos].*

*Karen: Gosto de desenhar, brinco com a Lorryne disso. Mas depois vou jogar no celular o jogo da Elsa e do Pooh. Até o celular descarregar. Depois? Depois vou assistir televisão, gosto de novela.*

*Verônica: Gosto de andar de bicicleta porque eu aprendi andar sem rodinha. Minha mãe fala para eu entrar logo porque não gosta que eu fique na rua. Vou assistir televisão [depois que entra em casa]. Tem na sala e nos quartos.*

Dos 16 alunos presentes no dia, 10 apontaram que brincam um pouco e depois vão ver TV, e três disseram que vão jogar no celular até descarregar. Foi possível constatar, que tais atividades são tão rotineiras como comer e tomar banho. As crianças, de modo geral, não se referem a elas como um entretenimento, como algo prazeroso, mas como algo que está inserido na rotina diária e já faz parte dela. Sobre este aspecto, Kellner (2001) aponta que:

As pessoas passam um tempo enorme ouvindo rádio, assistindo à televisão, frequentando cinemas, convivendo com músicas, fazendo compras, lendo revistas e jornais, participando dessas e de outras formas de cultura veiculadas pelos meios de comunicação. Portanto, trata-se de uma cultura que passou a dominar a vida cotidiana, servindo de pano de fundo onipresente e muitas vezes de sedutor primeiro plano para o qual convergem nossa atenção e nossas atividades, algo que, segundo alguns, está minando a potencialidade e a criatividade humana. (p. 11).

Além do mais, os pais não têm controle sobre o tempo que os/as filhos/as se dedicam a tais atividades. Em geral deixam as crianças à vontade imersos em conteúdo da TV ou nos jogos dos celulares, parece que preferem que fiquem em atividades dentro de casa. Foi observado que o controle acontece na limitação de atividades realizadas fora da residência, cuja atenção demandaria um tempo maior dos genitores.

Márcio: *A brincadeira preferida é jogar bola, mas o que faço mais é assistir desenho. Fico até acabar o desenho, isso minha mãe deixa eu fazer bastante.*

Enzo: *Gosto de brincar de carrinho e de desenhar, é legal. Brinco de carrinho de dia, mas assisto muita TV, de dia e de noite. Meus pais deixam eu fazer o que eu quiser.*

Helen: *Brinco de boneca, às vezes sozinha e às vezes com minha prima. Não brinco por muito tempo. Brinco um pouco, depois vou jogar joguinho no celular do meu irmão e vou ver TV. TV vejo bastante. Meus pais não falam nada. Vejo TV à vontade.*

Tal aspecto é evidenciado pela professora, que acredita que, para os pais, as crianças, imersas nos conteúdos da TV e dos celulares, estão mais contidas, estão à vista dos responsáveis e, talvez, para estes, mais seguras:

Professora Júlia: *É... eu acho que quanto ao tempo [de exposição] não [há controle]...muitas vezes a televisão, o computador, o celular é uma maneira de a criança ficar quieta. .... Porque é uma maneira de conter essa criança. Ela vai ficar mais tempo nessa televisão, ficar na vista da mãe não dá tanto trabalho. Agora, quanto ao conteúdo, eu não sei se têm mesmo uma supervisão. A gente não percebe tanto porque eles conhecem tudo. Os MCs<sup>17</sup>.... eles conhecem todos né? Eu não conhecia, mas eles conheciam...*

---

<sup>17</sup> O termo refere-se à abreviação de Mestre de Cerimônia (podendo ser artista musical). Os MCs a que nos referimos no texto são os cantores de *funk*. A sigla MC nasceu nas festas dos salões jamaicanos por volta da década de 50. Nesse período, existiam os chamados SKA, pessoas que dançavam uma música que apresentava um misto de ritmos caribenhos, *jazz* e *blues*. Nessas festas, os DJs comandavam o microfone e os discos de vinil. Essa moda tomou conta de várias partes do mundo e gerava muitas notícias, principalmente nas rádios. Na época, as rádios não tinham locutores, mas sim Mestres de Cerimônia, responsáveis pela condução da festa. Os DJs começaram a ser chamados de MC. Curiosamente, as letras do SKA também já falavam de indignação, marginalização e injustiças sociais. A partir daí, o título MC se tornou popular e tomou conta do mundo. Essa sigla se tornou popular principalmente no universo do *rap* e o *hip-hop*. Depois de um tempo, os artistas do segmento acabaram aderindo à sigla MC. No Brasil, os cantores de *funk* usam a sigla MC antes de seus nomes.



A professora também percebe, na rotina da escola, as habilidades e destreza dos/as alunos/as em manusear os aparelhos midiáticos.

Professora Júlia .... *eles dominam o entrar e sair de sites... porque eles já conseguem. Quantas vezes que o computador [da escola] trava: “Tia, ó... “tá” travado! Aperta não sei onde...faz não sei o quê!*

Nesse sentido, Kellner (2001) observa a importância afetiva específica que as influências da cultura infantil e da cultura popular adulta exercem sobre as crianças, mas pondera que os pais não têm controle sobre as experiências culturais de seus filhos, na medida em que se distanciam do seu papel tradicional de modelar a visão de mundo e valores dos/as pequenos/as. Afirma ainda que:

Esta geração foi concebida nos sons e imagens da cultura de mídia, foi desmamada nela e socializada pela teta de vidro da televisão, usada como chupeta, babá e educadora por uma geração de pais para quem a cultura de mídia, especialmente a televisão, era uma parte natural da vida diária. (Kellner, 2001, p. 136).

Constatamos a afirmação de Kellner (2001) de que é especialmente a TV a grande educadora da nova geração. A pesquisa apontou este aparelho como objeto de convívio cotidiano com a criança pequena. Entretanto, o acesso ao celular com seus jogos e demais atrativos vem seguindo muito de perto a grande preferida (ou da mais usada, a TV).

Com relação a esta afinidade das crianças com os recursos tecnológicos, Milani (2012) sustenta que a existência de um abismo cultural entre as gerações torna-se notória quando se observa as relações das novas gerações com as tecnologias. Fato que se torna evidente, aos

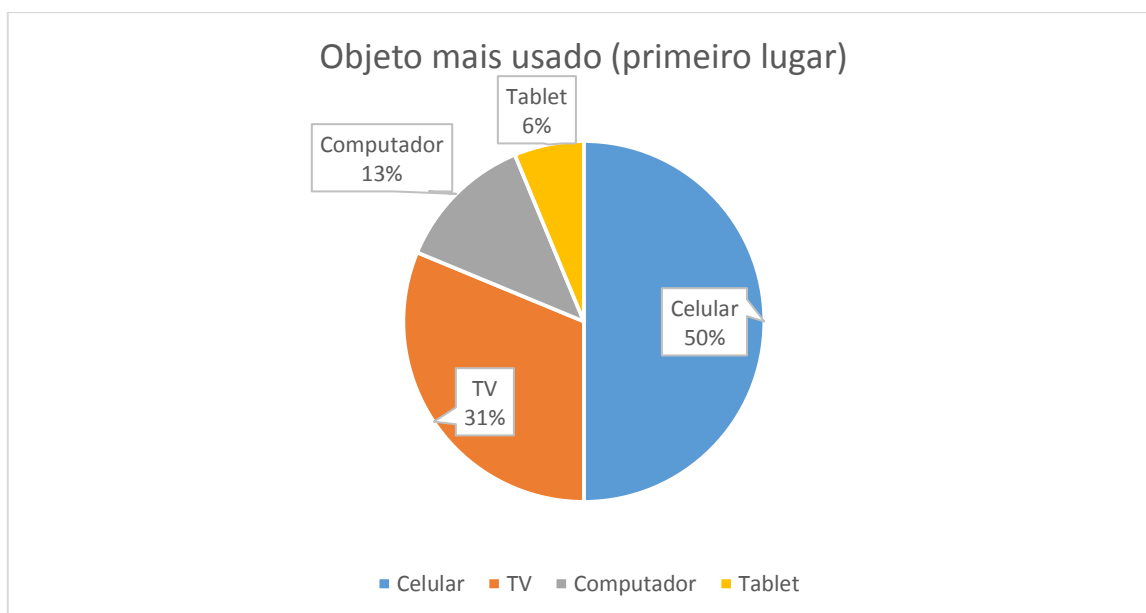
---

De uma maneira geral, essa sigla tem o significado de mestre de cerimônias, ou pessoa que conduz eventos importantes (Miranda, 2016).

olhos da professora, quando narra as habilidades e competências dos/as alunos/as de cinco/seis anos com os computadores, o que ela mesma aponta não ter. A autora menciona Castells (2003, p. 103 citado por Milani, 2012) em suas proposições de que a informação está à disposição online, entretanto há a necessidade de se ter a habilidade em buscá-la. O "novo aprendizado é orientado para o desenvolvimento da capacidade educacional de transformar a informação e conhecimento em ação." (p. 13).

No intuito de detalhar o uso de diferentes recursos midiáticos pelas crianças, pedimos que pintassem somente os desenhos referentes aos aparelho que cada um tem acesso constante entre: celular simples (só faz chamadas, sem acesso à internet), celular com acesso à internet, *tablet*, computador, *notebook*, TV, videogame e rádio. Como resultado, obtivemos que cada criança, tem constante contato, em média, com pelo menos três dos aparelhos apresentados. Em seguida, pedimos que apontassem, dentre os objetos assinalados, quais os mais usados em primeiro lugar por eles/as. Observamos que a maioria disse que o aparelho usado em primeiro lugar é o celular, usado todos os dias, conforme o gráfico 4.

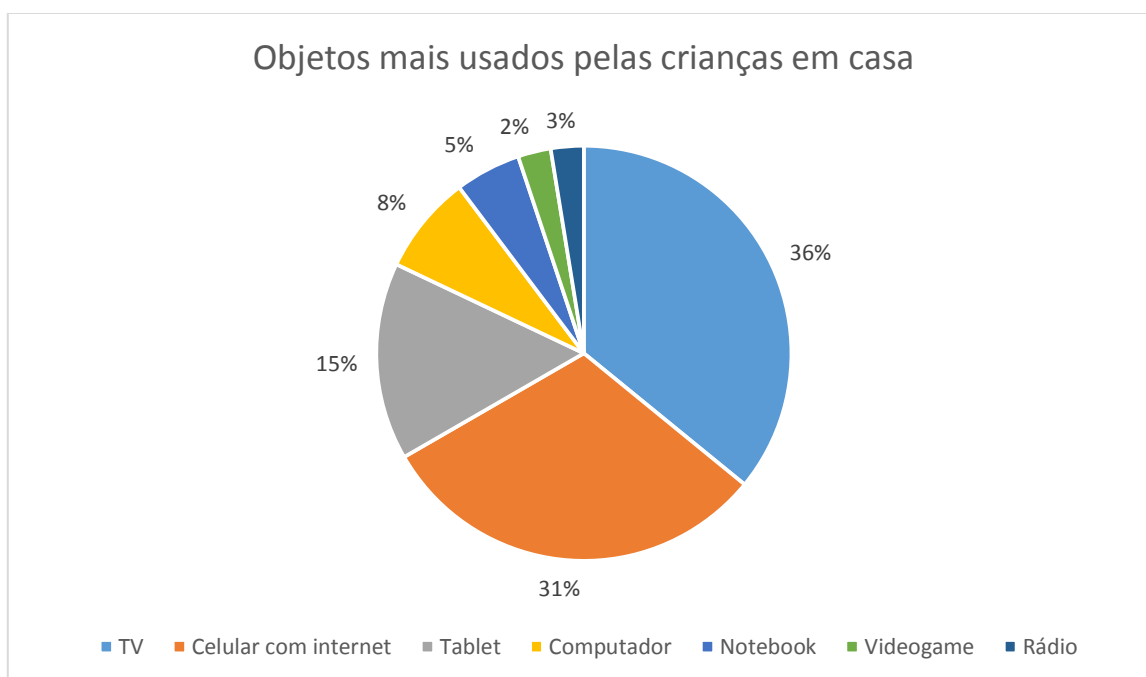
**Gráfico 4** - Objeto mais usado (primeiro lugar)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Vale mencionar, que tais respostas, não condiziam com o levantamento feito na entrevista da primeira atividade, já que os alunos apontaram diferentes atividades como preferidas, mas que as executavam por pouco tempo indo, em seguida, ver televisão. Com tal reconhecimento, decidimos fazer outra pergunta: qual objeto era usado em segundo lugar pelas crianças. Então, fizemos uma média entre os aparelhos usados em primeiro e em segundo lugar e constatamos que, por muito pouco, prevalece o uso da televisão entre os alunos. Sendo o segundo colocado o celular, que acessa a Internet, como configura o gráfico 5.

**Gráfico 5** - Objetos mais usados pelas crianças em casa



Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Esta análise configurou-se como um desafio para nós, pois não se podem colocar nos relatos das crianças os mesmos critérios de análise utilizados com adultos (Demartini, 2005). Foi um aspecto importante a ser considerado, houve contradição no apontamento dos dados. Isto nos levou a buscar outra forma de analisar os dados considerando, além de formular outra estratégia na pergunta, também o contexto socioeconômico dos sujeitos pesquisados.

A grande maioria das crianças, apesar de pertencerem a uma classe econômica baixa, tem mais de um aparelho de televisão em casa, o que significa que os/as pequenos/as têm fácil acesso a tal recurso. Entretanto, o contato que têm com celulares e *tablets*, restringe-se aos dispositivos pertencentes a outros membros da família – pais e irmãos mais velhos. Em levantamento feito junto aos familiares, constatou-se que apenas uma menina possui um celular e outras cinco crianças têm *tablets*, porém sem acesso à Internet, mas a jogos apenas. Tal fato não significa o pouco uso pelo desinteresse em função de algo mais prazeroso (no caso a televisão, que é a mais usada), mas um uso que se finda, pelos relatos dos/as alunos/as, ao término da bateria dos aparelhos, que não lhes pertencem, ou seja, são forçados a parar de usar.

Rose: *Eu gosto mais de mexer no celular. Porque eu gosto de jogar joguinho da Barbie. Uso bastante, só paro quando tá descarregando. Quando [o celular] fica laranjinha, tia.*

Karen: .... *Mas depois vou jogar no celular o jogo da Elsa e do Pooh. Até o celular descarregar. Depois? Depois vou assistir televisão, gosto de novela.*

Mariana: *Depois que chego em casa, jogo no celular até descarregar e depois assisto televisão com a minha mãe.*

Enzo: *Eu gosto de jogar o jogo do Pum e o da Vaquinha. Não [quanto aos pais pedirem para ele usar menos tal objeto]. Eu só paro quando “gasta” a bateria. Uso ele todos os dias, e depois vou ver televisão.*

Renato: *Jogo no tablet, jogos de moto. Jogo bastante, todo dia. Minha mãe manda eu desligar pra por carregar. Aí vou assistir televisão.*

Vale destacar que, possivelmente, o uso da televisão seria superado pelos celulares e *tablets*, por essas crianças, não fosse pela restrição do uso dos aparelhos, que pertencem aos familiares. Tais recursos disponibilizam infindáveis jogos e toda a sorte de distrações para as crianças, já que cada celular, com acesso à internet, equivale ao uso de um computador.

Mas o que será que faz desse recurso algo tão atraente para um público tão pequeno? Ora, conforme apregoa Costa (2005)

... as mídias digitais não são mídias de massa – cada usuário, ao fazer uso de seu computador, o utiliza segundo seu interesse e motivação .... Além disso, cada acesso a um computador, a um programa ou a um *site* tem um caráter único e performático – é aqui e agora. (p. 172).

Tal geração, elucida este autor, vive imersa na cibercultura, espaço humano, cada vez mais habitado por máquinas diversas – computador, *notebook*, *tablet*, celulares de diferentes modelos e com diferentes possibilidades, que completam seus gestos e acompanham sua vida, que ampliam seus horizontes, mas que se inserem irremediavelmente neles.

Foi constatado que as crianças pesquisadas não têm o próprio celular, mas utilizam aparelhos de familiares diariamente. Sabemos que o comportamento da criança é fortemente influenciado por fatores externos, ou seja, atitudes dos pais, familiares e amigos, mensagens da mídia eletrônica (TV, Internet e outros) e propagandas de empresas do ramo. A criança tem sido alvo constante do mercado eletrônico. Telefones celulares, *laptops* e *IPods* (acrescenta-se hoje os *IPads* e videogames) estão entre os primeiros da lista nos pedidos das crianças aos pais (Galvão, 2006 citado por Claro, Menconi & Loreto, 2013). Os autores ainda mencionam Castro Neto (2009) em sua afirmação de que

... o celular, assim como os *players* MP3, videogames e *laptops* representam para a criança ora um modismo, ora um símbolo de amadurecimento ou de *status* e de

integração social. Diz também que na infância o celular é tratado como um brinquedo desejado, e, a partir dos 10 anos de idade, como um hábito de adulto, pois é neste período que a criança começa a amadurecer, precisando de recompensas e sensações de prazeres da vida – e o aparelho surge como este objeto de recompensa. (Claro et al., 2013, p. 24).

Assim, podemos concluir que o aparelho celular, para o nosso público alvo, ou seja, público de cinco/ seis anos, pode ser considerado brinquedo desejado, porém não adquirido em virtude das condições econômico-sociais das famílias.

Acerca dessa questão, a professora menciona que, embora a população atendida seja menos favorecida materialmente, os recursos tecnológicos mais inovadores estão presentes em cada lar, portanto, ao acesso das crianças.

*Professora Júlia: Por viverem numa comunidade carente, a gente pensa que não vão ter tanto acesso, não é? A tablets... e eles têm... a grande maioria tem...videogame.... Então a gente percebe também uma inversão e valores, às vezes. Porque deixam de ter outras coisas, que a gente acredita como primordiais, para ter o celular, para ter o computador, para ter o tablet. Então...*

A professora Júlia externou em sua entrevista muito do que presenciou, ao longo da pesquisa, atrelando ao que vivenciou junto ao seu grupo de alunos/as e também com os familiares das crianças. Com relação à exposição dos/as alunos/as aos recursos midiáticos, a docente coloca que, além de acessarem muitos dos conteúdos que ela julga impróprios para a idade, fazem-no contrariando as próprias crenças das famílias, no caso das famílias evangélicas, que existem em grande número na sala. A professora infere ainda que isso, com certeza, gera uma dualidade nas concepções das crianças, pois acessam o conteúdo, gostam, porém, fazem escondidos dos familiares mais próximos, já que estes os condenam.

Professora Júlia: *Sim, eles ficam expostos... a tudo, hoje em dia. A muitas coisas que não são próprias para a idade, a gente percebe. Uma coisa gritante são as músicas. O que a gente já percebia, não é? Desde o começo, eles vêm querendo cantar, às vezes, um tipo de funk e tal. Aqui têm muitos que gostam. Apesar de ser uma comunidade que tem muitos evangélicos, então, aí fica briga. Eu falo que existe essa dualidade, a gente percebe porque onde é que eles escutam se a mãe não deixa eles escutarem em casa? A gente não sabe até que ponto... não sei se ficam no celular sozinhos e acabam “entrando” [na Internet] porque eles são muito espertos. Sabem entrar sozinhos...então estão, eles estão expostos...*

A atividade da dança, última a ser desenvolvida, foi elaborada, seja dito de passagem, a partir de uma fala da professora, já que ouvir música, através dos diferentes recursos midiáticos, não foi uma ocupação elencada pelas crianças, nas atividades anteriores.

Fomos à escola para uma das últimas atividades num dia posterior à data de uma visita dos/as alunos/as a um *buffet* de festas infantis em comemoração ao encerramento do ano letivo e da vida escolar deles/as naquela unidade de ensino. A professora, contando-nos sobre o evento, mencionou que nós deveríamos ter ido também e presenciado os momentos da dança dos alunos. Ela nos disse que “*precisávamos ter visto*” eles “*irem até o chão*<sup>18</sup>” ousadamente dançando *funk*<sup>19</sup>, que todos se envolveram de forma muito animada na dança.

Diante da colocação de Júlia, fomos pesquisar os tipos de música que estavam no topo das mais tocadas de diferentes gêneros musicais para apresentar aos alunos, com o intuito de observar a cultura e o comportamento musical deles/as, já que a música está presente em quase todos os recursos a que têm acesso.

---

<sup>18</sup> Expressão popular que indica que, dançando, a pessoa rebola as ancas descendo com elas até quase encostar no chão, num movimento bastante erotizado.

<sup>19</sup> Estilo musical simples e vigoroso, originário dos Estados Unidos (Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa, 2016).

No dia em que essa atividade foi realizada, estavam presentes 16 crianças: 10 meninas e seis meninos. Foi apresentada às crianças uma sequência<sup>20</sup> de trechos de músicas de cantores de diferentes estilos musicais - infantil, instrumental, clássica, romântica, forró, *funk* carioca, axé, sertanejo universitário, música-tema do filme infantil *Frozen* e da novela *Cúmplices de um resgate* - num total de 29 minutos. A seleção de músicas dos gêneros *funk* carioca e sertanejo universitário foi uma tarefa bastante difícil, já que a esmagadora maioria das letras das músicas mais tocadas ou faz apologia ao sexo ou denigre a imagem da mulher ou têm ambas as características. Buscamos músicas que não apresentassem tais peculiaridades. No dia da atividade, dissemos-lhes que poderiam se expressar cantando e dançando as músicas, caso gostassem delas e se sentissem à vontade para isso. Se não quisessem se expressar, poderiam se sentar em qualquer momento da apresentação da sequência musical.

A atividade foi toda filmada e pode ser observado que as crianças se animaram e dançaram muito durante a reprodução das músicas: de gênero infantil, temas do filme *Frozen* e da novela *Cúmplices de um resgate* e as mais agitadas do gênero forró, axé e sertanejo universitário. O ritmo de cada música ditou o tom da animação das crianças. Durante a audição do gênero *Funk* carioca (Valesca Popozuda, cantando “Beijinho no Ombro” e Ludmila com a música “É Hoje”), foi uma agitação geral, todos se levantaram e dançaram animadamente. Na

---

<sup>20</sup>1. Xuxa – Tindolelê (Infantil);

2. Eliana – Dia de Alegria (Infantil)

3. Betoven – Silêncio (Clássica instrumental)

4. Ênia – Only time lyrics (Clássica)

5. Wesley Safadão – Camarote (Forró)

6. Eduardo Costa – Os dez mandamentos do amor (Forró)

7. Roberto Carlos – Esse cara sou eu (Popular Brasileira – romântica)

8. Valesca Popozuda – Beijinho no ombro (Funk Carioca)

9. Ludmila – É hoje (Funk Carioca)

10. Roupas Nova – Dona (Popular Brasileira – Romântica)

11. Ivete Sangalo – Arerê (Axé)

12. Claudia Leite – Largadinho (Axé)

13. Guilherme Arantes – Êxtase (Popular Brasileira – Romântica)

14. Munhoz e Mariano – Camarô Amarelo (Sertanejo Universitário)

15. Lucas Lucco – Vai Vendo (Sertanejo Universitário)

16. Frozen – Livre Estou (Música tema do Filme Infantil Frozen)

17. Larissa Manoela – Super Star (Música tema da novela Cúmplices de um resgate)



primeira, os meninos tentaram passos mais ousados e metade das meninas rebolaram até o chão. Na segunda música, ocorreu a mesma euforia e muitos meninos e meninas rebolavam com as nádegas até o chão. A maioria das meninas dançou todas as músicas, desde as mais agitadas até as clássicas e instrumentais. Nestas últimas, as garotas simulavam dançar balé. Em algumas, elas tentavam dançar em duplas com os meninos por incentivo da professora. Duas conseguiram seu intento, o que deixou o grupo de meninos bastante eufórico. Os garotos, durante as músicas mais lentas, sentavam-se. Pareciam envergonhados de dançar músicas que pediam menos movimentos. Como os gêneros foram intercalados, ora estavam em pé dançando, ora se sentavam desanimados com a lentidão de algumas músicas. Um deles – o Renato – manifestou um comportamento de destaque com relação aos demais. Era ousado – girava, caía e rodopiava com as pernas, rebolava. Parecia querer demonstrar seus conhecimentos em dança, o que contagiava os demais.

Na hora da roda de conversa, dissemos que gostaríamos de saber se eles já conheciam os cantores apresentados. Fomos mencionando os nomes dos cantores e os alunos foram afirmando se já tinham ouvido falar. Por vezes eles/as perguntavam que música o/a cantor/a havia cantado. Nesse momento, falávamos um trequinho da música. Percebemos que os/as alunos/as não conheciam os cantores de músicas clássicas nem de música popular brasileira, nunca ou quase nunca tinham ouvido músicas instrumentais. Enfim, notamos pouco contato das crianças com tais gêneros. Destacamos uma exceção ao conjunto Roupas Novas, pois a escola havia selecionado uma música deste grupo que seria um dos temas da formatura da turma e a havia trabalhado no segundo semestre.

Perguntamos o que acharam das músicas mais românticas dos cantores Roberto Carlos, Guilherme Arantes e do Grupo Roupas Novas. Foi apresentado um trecho de cada música para que tivessem certeza de a qual música nos referíamos. Todos gostaram das músicas de Roberto Carlos e do Grupo Roupas Novas, mas metade não gostou da música de Guilherme Arantes. Um

dos meninos disse que desmaiaria se ouvisse de novo o Roberto Carlos interpretando a música *Esse cara sou eu*, porque gostou demais, achou-a romântica. Nesse momento, gesticulou abrindo os braços e caindo para trás.

Indagamos se eles estão acostumados a ouvir este tipo de música em casa. Somente cinco alunos (31%) afirmaram que ouvem, às vezes, músicas românticas em casa. Em sequência, perguntamos: *Quem gosta de funk?* Dos presentes, 14 (87,5%) afirmaram que gostam. Apenas duas crianças disseram que não porque são evangélicas. Perguntamos ao grupo se dançam o *funk*. Nove (56%) alunos afirmaram que dançam. Indagamos se, em casa, ouvem *funk*. A metade afirmou que sim. Já, do grupo, 10 (62,5%) ouvem sertanejo.

Quisemos saber se as crianças sabem que tipo de coisas são ditas nas letras das músicas de *funk*. Perguntamos se alguém se lembra de alguma letra desse gênero musical. Os/as alunos/as não souberam afirmar o que é dito em tais letras. Apenas diziam que gostam de ouvir, de dançar e que as meninas rebolam. Insistimos: *Alguém já reparou se nessas letras das músicas de funk são ditos palavrões?* Uma criança afirma que já ouviu. Outros balançam a cabeça afirmando que sim. Uma menina disse: *Tem a música do “gordinho gostoso”*.

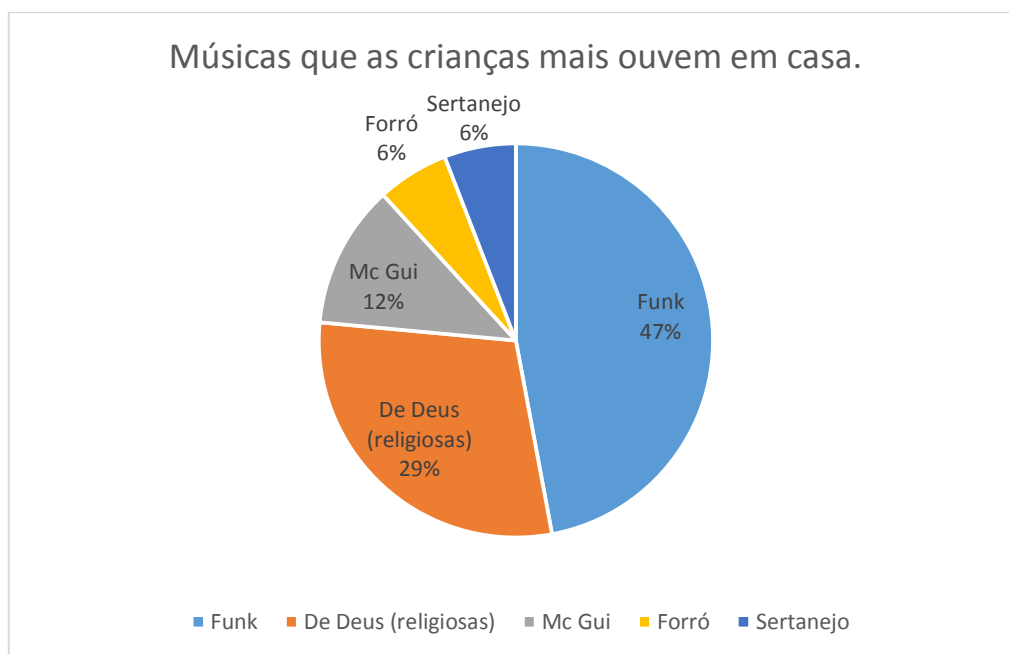
Colocamos às crianças que há vários cantores/as de *funk* e que algumas são crianças. Alguns/mas deles/as começaram a cantar bem jovens, mas que agora já são adolescentes de 15 anos aproximadamente. Afirmamos que mostraríamos fotos desses/as cantores/as. Pedimos que olhassem atentamente para cada imagem para, em seguida, dizerem se os/as conhecem. O resultado da indagação se configura no quadro 2, onde foram incluídas algumas falas que consideramos relevante apontar.

**Quadro 2** - Funkeiros/as mirins

Nome do/a funkeiro/a	Quantos alunos/as já viram e ouviram	Algumas falas das crianças ao verem a foto do/a funkeiro/a
MC 2K	2	
MC Princesa	10	Ela não fala palavrão.
MC Brinquedo	9	
MC Floquinha	1	
MC Gui	16	Eu adoro ele! Ele não fala palavrão, tia!
MC Melody	7	Meninos: Eu adoro ela. Eu queria casar com ela. Ela é muito bonitona!
MC Pedrinho	9	Menina: Eu vejo ele no celular do meu irmão.
MC Pikachu	9	Ahh...esse fala muita besteira!!

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Perguntamos ao grupo, independente da música que mais gostam, que tipos de músicas eles/as mais ouvem em casa. Ouvimos que o *funk* é o mais ouvido, seguido das músicas religiosas, alguns disseram MC Gui, e um afirmou ouvir muito forró e outro disse que em casa ouve muito sertanejo, conforme ilustramos com o gráfico 6.

**Gráfico 6** - Músicas que as crianças mais ouvem em casa.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Sobre os gostos musicais das crianças, algumas frases nos chamaram a atenção. Um menino nos disse:

*Música de Jesus eu não gosto, mas só posso ouvir isso. Só uma vez pude ouvir o MC Gui. Ouvi pelo DVD. Eu não tenho rádio. Ouço pela TV.*

Uma menina afirmou quanto ao que ouve em casa: *Só música de Deus. Gosto de sertanejo, mas só escuto quando vou a aniversário.*

A esmagadora maioria das crianças não conhece o gênero musical que apresenta músicas mais lentas, românticas ou instrumentais, como as clássicas e as populares brasileiras, porém, ao serem apresentadas a elas, disseram que gostaram, alguns disseram ter gostado muito. Poucas são as que ouvem esse gênero em casa. Quase a metade deles ouve *funk*, um grande percentual ouve músicas religiosas. Pela roda de conversa, observa-se que o sertanejo universitário também ocupa lugar no *ranking* dos mais ouvidos pelos alunos. Eles/as têm

pouquíssimo contato com outros tipos de músicas. Daí constata-se a necessidade dos alunos, desde pequenos, serem apresentados a uma gama maior da musicalidade, principalmente aos clássicos, para que possam ampliar seu gosto e não fiquem restritos aos sons que lhes são apresentados pelo senso comum da comunidade ao qual pertencem e ao que lhes é posto nos diferentes recursos midiáticos como a preferência da grande massa.

Destacamos o importante papel da escola nesta empreitada. Cabe a esta instituição não ignorar os gêneros musicais que estão sendo oferecidos fora de seus muros, deve respeitar e, se necessário, ouvi-los e discutir suas mensagens, mas é de responsabilidade da escola oferecer músicas de qualidade às crianças com mensagens adequadas ao ambiente escolar. As crianças merecem ter acesso ao conteúdo clássico das músicas para, posteriormente, terem a opção de escolha em sua audição. Para as educadoras musicais Hentschke e Del Ben (2003) as funções da música no contexto escolar são:

.... auxiliar crianças, adolescentes e jovens no processo de apropriação, transmissão e criação de práticas músico-culturais como parte da construção de sua cidadania. O objetivo primeiro da educação musical é facilitar o acesso à multiplicidade de manifestações musicais da nossa cultura, bem como possibilitar a compreensão de manifestações musicais de culturas mais distantes. Além disso, o trabalho com música envolve a construção de identidades culturais de nossas crianças, adolescentes e jovens e o desenvolvimento de habilidades interpessoais. (p. 181).

Nesse sentido, é importante que a escola tenha em seu currículo a educação musical, seja ela ministrada pelo pedagogo ou pelo professor de artes e/ou música, com o propósito de expandir o universo musical dos/as aluno/as, proporcionando-lhes a vivência de expressões musicais de diversos grupos sociais e culturais e de diferentes gêneros musicais dentro da nossa própria cultura.

Apesar de metade dos alunos pertencerem a famílias evangélicas e só ouvirem em casa músicas religiosas, estes têm contato com o *funk* e conhecem muitos dos cantores, inclusive cantores mirins do gênero. Dizem gostar muito deles. Têm acesso ao estilo através de diferentes

recursos midiáticos: pelo rádio, TV e celulares quando fazem uso dos aparelhos dos irmãos mais velhos e de outros familiares.

Sabemos que esses MCs mirins não gravam músicas e dificilmente vão a programas de TV, suas músicas são lançadas na Internet e copiadas pelos diferentes dispositivos midiáticos como CDs e *pen drive*. Daí conclui-se que muitos deles acessam tais cantores pela Internet, além de ouvir quando vão a festas de aniversário. Embora, ao serem indagados, não saibam se referir ao conteúdo desse tipo de música, sabem dizer quais cantores mirins cantam músicas que têm “palavrões”.

Não observamos uma idolatria pelos cantores mirins no sentido de imitá-los ou de desejarem ser como são, porém, os meninos manifestaram vontade de casar com a MC Melody, por alegarem que esta é muito “*bonitona*” e por “*adorarem*” ela. Notamos também que, ao passar os *slides* com as fotos dos MCs, as imagens das figuras femininas eram ovacionadas pelos meninos. Já o MC Gui está no gosto dos dois públicos: dos meninos e das meninas. Estas, por sua vez, não manifestaram nenhum tipo de manifestação romântica por nenhum cantor, ao contrário dos meninos. Contudo, na hora do *funk*, as meninas dançaram imitando as mulheres que dançam este gênero: rebolaram descendo as nádegas até o chão em movimento altamente sensualizado, fazendo gestos com as mãos numa atitude de imitação ao adulto. Inicialmente tiveram certo receio, mas após uma ou duas meninas dançarem, as demais também entraram no ritmo.

Durante a roda de conversa, com o grupo já bastante descontraído, uma ou outra menina queria mostrar, novamente, como se dança o *funk*. Dessa demonstração final, somente não participaram duas meninas que afirmaram serem evangélicas e só ouvirem “Música de Deus” em suas casas.

Outro destaque é a música tema do filme *Frozen – uma aventura congelante*. Esta envolveu todas as meninas durante a reprodução. Elas cantaram e gesticularam o tempo todo

imitando a protagonista do filme, que é visivelmente idolatrada pelas meninas. A música do filme, assim como todos os produtos emanados dele, as atitudes da protagonista e, especialmente, suas roupas são objetos de desejo do público feminino infantil desta faixa etária.

Não menos aclamada, foi a música tema da novela *Cúmplices de um Resgate*. A música *Super Star* fez com que tanto meninas como meninos, ambos públicos fiéis dessa dramaturgia, dançassem e gesticulassem animadamente.

De modo geral, foi possível perceber que, embora os dois grupos, meninos e meninas, ficassem mais animados com as músicas-tema de filme/novela, com a música infantil da Xuxa e com o *funk*, as meninas se mostraram mais ecléticas no sentido de aproveitarem cada estilo musical apresentado, dançando as músicas de diferentes formas: mais ou menos agitadamente, sozinhas, em duplas de duas meninas ou de um menino e uma menina, imitando os passos de *ballet*. Os meninos, por sua vez, retraíam-se facilmente e se sentavam, deixando de aproveitar o momento por se sentirem envergonhados em se expressar, como se estas atitudes mais expansivas não condissessem com a postura masculina socialmente imposta. Tal comportamento dos meninos, cuidadoso e atento aos padrões esperados, foi repetitivo ao longo de todo o estudo.

Diante da colocação da professora e das nossas observações, especialmente no dia em que realizamos a atividade da dança, percebemos que as crianças, ao se infiltrarem no mundo ilimitado da Internet com seus infindáveis conteúdos, entram numa complexa dualidade entre o que veem e passam a gostar - podemos citar as músicas como exemplo - em oposição ao que as crenças familiares ditam com regras a partir da religião. São sujeitos masculinos e femininos e concepções de masculinidades e feminilidades produzidas em articulação/confronto com muitas outras identidades, como por exemplo, a religião (Meyer, 2000). Constatamos que muitas das crianças ficam perdidas entre o discurso religioso e proibitivo da família e os

“prazeres” postos no discurso a que têm acesso na mídia, o que gera conflitos nas crianças. A esse respeito, a professora complementa:

Professora Júlia: *Então eu acho que é muito cultural também. Eles acabam gostando é daquilo que eles ouvem, não é? Você vê, muitas vezes, pela carinha de algumas meninas, que estavam querendo dançar o funk, porque o corpo já queria mexer, mas lembrava da fala da mãe: “Não”. Então, assim, essa rigidez de religiões, a gente percebe muito aqui: “Não, eu não posso, porque eu sou de Deus!”. Eles falam. A sua mãe escuta o quê? “A música de Deus!” Eles falam: “Isso não é de Deus, tia! Não é de Deus!” Isso no dia a dia. E é de quê? “É de Igreja!” [ênfase] “Ah...nós vamos na igreja pra rezar.” “Não, eu oro, eu não rezo!” “Ué, mas qual é a diferença entre rezar e orar?” “Não, minha mãe falou que rezar não é de Deus!” Então, assim, tem algumas coisas que eles vão “soltando” que você fala: “Devem falar tanto na cabeça dessas crianças, que eles ficam perdidos, “tadinhos”, eles são muito pequenos ainda, não é?*

Pontua Kellner (2001), que não podemos desconsiderar que a cultura veiculada pela mídia transformou-se numa imposição dominante de socialização: suas imagens e celebridades acabam por substituírem a família, a escola e a Igreja como árbitros de gosto, valor e pensamento, produzindo modelos inéditos de identificação e imagens vibrantes de estilo, moda e comportamento.

Percebemos as crianças sendo entrecortadas, o tempo todo, por discursos de verdades antagônicas. Vimos, pelo comportamento musical dos/as pequenos/as, em contraposição aos ditames religiosos das famílias, um processo de disciplinarização com edificadas rotas de fuga e resistências pelas descobertas ainda que, por hora, disfarçadas. É oposição ao poder discursivo, seja dito ou não dito que, segundo Foucault (2007) é:



Um poder que questiona, fiscaliza, espreita, espia, investiga, apalpa, revela. Há por outro lado, prazer que se abrasa por ter que escapar a esse poder, fugir-lhe, enganá-lo ou travesti-lo. Poder que se deixa invadir pelo prazer que persegue e, diante dele, poder que se afirma no prazer de mostrar-se, de escandalizar ou resistir. (pp. 52-53).

A pedagoga coloca que, apesar da situação divergente a que os/as alunos/as estão expostos, não há o que fazer, pois estão inseridos num contexto em que tal situação é irreversível:

Professora Júlia: *Então... as músicas que a gente trabalha, ao longo do ano, eles gostam. Gostam das infantis, das do filme, mas o que eles escutam em casa são, na maioria, o funk, aquele sertanejo universitário. **É que é a vivência da criança. Não tem como tirar ela do mundo.***

Concordamos com a docente que a questão cultural é contundente. A criança está inserida em um mundo, do qual não podemos tirá-la. Vivemos em um país cujo povo é fruto da miscigenação. Passamos de uma época em que a capoeira<sup>21</sup> passa de crime do código penal de 1890 para esporte nacional em 1937 (Reis, 1993). Assim como a capoeira, o samba passou por trajetórias diversas. E hoje, no século 21, tantos outros gingados estão presentes em nossa cultura, porém, grande parcela desses artefatos, pelo que observamos, trazem mensagens totalmente inadequadas ao processo formativo dessas crianças. Muitos fazendo apologia ao sexo atrelado ao consumo de álcool, ao consumismo excessivo como valor social, denegrindo a imagem da mulher, entre outras mensagens negativas. Nesse sentido, cabe a nós pensarmos

---

<sup>21</sup> A capoeira ou capoeiragem é uma expressão cultural brasileira que mistura arte marcial, esporte, cultura popular e música. Desenvolvida no Brasil principalmente por descendentes de escravos africanos, é caracterizada por golpes e movimentos ágeis e complexos, utilizando primariamente chutes e rasteiras, além de cabeçadas, joelhadas, cotoveladas, acrobacias em solo ou aéreas (Wikipédia, a enciclopédia livre, 2016).

na escola, enquanto espaço educativo, um local privilegiado para a abordagem de temas como a música, que também têm em seus discursos, pedagogias que educam.

Vale destacar que as músicas que a escola trabalha, ao longo do ano, devem ser previstas no sentido de ampliar o leque de conhecimentos dos/as alunos/as quanto ao gênero musical e quanto ao conteúdo que apresentam. É fato que as crianças, no mundo, vivenciarão tudo aquilo a que tiverem acesso, de forma impensada e, talvez, até improvisada, mas é preciso atentar à importância do ambiente escolar em proporcionar uma amplitude de possibilidades musicais. Além disso, é fundamental que o educador esteja atento para problematizar, junto aos alunos, as letras das músicas trazidas por eles ao ambiente escolar, que apresentem qualidade duvidosa, muitas vezes, inadequadas, comparando-as com outros estilos e, assim, ir aprimorando a escuta da criança.

Da mesma forma, a escola deve se preocupar para o que apresenta aos alunos/as em situações diversas. Na data em que as crianças dançaram de forma erotizada, no *buffet* infantil, por exemplo, fizeram-no porque lá lhes foi apresentado o *funk* como opção musical. Embora seja uma data em que as crianças foram, de certa forma, “comemorar” a despedida da escola, fora dela, não podemos nos esquecer de que somos responsáveis pelo conteúdo lá apresentado. Será importante, então, em próximas ocasiões semelhantes, que a equipe escolar se inteire do que será apresentado aos alunos para que possa avaliar seu conteúdo.

Como supervisora de ensino que somos, sabemos que a música é um recurso pedagógico muito usado na Educação Infantil e faz parte do cotidiano escolar. Contudo, reconhecemos, a partir deste estudo, que é preciso “olhar” mais atentamente para este meio, problematizando-o, especialmente nos últimos anos desta etapa da educação básica. Ao analisarmos o PPP da escola, vimos que não há inferências ao uso da música, embora saibamos de sua importância no cotidiano escolar e da constância com que é empregada. Andrade (2011), chama-nos a atenção para o fato de que o trabalho com a criança de zero a seis anos deve

considerar cada estágio de seu desenvolvimento, pois, em cada um deles existe uma complexidade e deve promover uma visão autêntica do mundo. A referida autora aponta que:

Formar, criar é ordenar e comunicar. A Educação Infantil expressa, em sua finalidade, a preocupação com o desenvolvimento integral da criança, com seus processos identitários, propondo a sua elaboração como ser individual e coletivo, sobretudo pela perspectiva de trabalho e desenvolvimento com os princípios da ética, estética e a política que envolve necessariamente a base cultural, isso realizado a partir de metodologias que privilegiem as atividades lúdicas (jogos, brinquedos e brincadeiras), as diferentes linguagens com suas cores, texturas, musicalidade, ritmos atividades e movimento, bem como a relações entre diferentes contextos socioculturais a que pertença. (Andrade, 2011, p. 123).

Diante do exposto pela professora Júlia, indagamos a ela sobre a *performance* das crianças na escola, mesmo com tanta repressão familiar, com relação aos movimentos erotizados da dança, ao que ela elucida que a escola é um lugar onde as crianças aproveitam para se soltar, muito embora, tenham receio de que a família possa saber:

Professora Júlia: *Aqui eles se soltam... Alguns [que têm a família mais rígida por padrões religiosos] se soltam... os que não ouvem em casa... os que tem a mãe super-rígida. Porque a gente sabe. Até falei para o Benício: “Benício, mas você escuta em casa?” [ele responde:] “Não!!!!” Muda até a fisionomia, porque aí acho que ele pensa: “Ai, meu Deus, minha mãe vai saber!” Tem um medo de que conte para mãe dele e aí, o que é que a mãe vai fazer? Vai, às vezes, bater, por de castigo, não é? Então eles têm isso. Eu acho que eles são muito pequenos para isso ainda. Eles não têm ainda essa noção do pecaaaado [ênfase], não é? Que a gente percebe.... No carnaval, por exemplo, tem criança que não vêm participar. É só uma máscara, não é como o carnaval da televisão, em que a mulher vai pelada, não é nada disso. É só uma brincadeira.... Eles pintam a máscara, pulam, se divertem, mas tem mãe que não traz.*

Referenciados em Foucault (2007), pudemos verificar que é comum, em processos que buscam disciplinar, sejam edificadas resistências e formas de fuga, que ocorrem em consequência da enorme capacidade de escape dos sujeitos. O que tem ocorrido, no caso dos/as nossos/as meninos/as, mergulhando no maravilhoso mundo da Internet e suas infindáveis fontes de descobertas corporais e rotas de fuga das verdades postas em seus/as seios familiares.

Trazemos, sobre esse aspecto, as proposições de Scott (1995) em que esta revela que os corpos devem ser analisados considerando a cultura, o discurso ou as construções de significado. A mesma autora, conforme já apontado neste texto, coloca que um dos elementos a serem considerado na construção das identidades de gênero e sexuais é o normativo. Ela assevera que os conceitos normativos buscam interpretar os significados dos símbolos e colocam limites em possibilidades metafóricas. São conceitos presentes nas doutrinas religiosas, educativas, científicas, jurídicas e se conformam, normalmente, em oposição binária fixa. Evidencia ainda que as afirmações normativas dependem da rejeição ou da repressão de possibilidades alternativas e, algumas vezes, elas são abertamente contestadas.

Por outro lado, parece que as famílias não têm sequer a mínima noção da situação emblemática a que suas crianças estão expostas. Acabam por permitir o acesso a tais recursos, sem ter controle sobre o conteúdo visitado, considerando que tais atividades, sendo realizadas, no interior de seus lares, colocam os/as pequenos/as em aparente segurança, já que estão, na maioria das vezes sob suas vistas, sob controle. A educadora Júlia menciona ainda que, realizar outras atividades ao ar livre, as quais as crianças até gostariam de realizar, demandaria, para sua família, um trabalho que ela não pode/quer ter.

Professora Júlia: *Eles gostam muito de brincar dessas outras brincadeiras: pular cordas, bicicleta, pipa, eles gostam muito...de bambolê.... Então, são coisas que eles gostam. Se [ênfase] tivesse alguém que levasse, com certeza, eles prefeririam...assim... é que eles não*

*têm essa vivência... Então, eu acho que aí entra a facilidade para os pais, não é? Para brincar de bicicleta o pai tem que estar junto na rua.*

Ao ser questionada se existe uma preocupação da escola em apresentar brincadeiras que demandam da criança maior movimento e, ao mesmo tempo, proporcionam a ela um conhecimento das brincadeiras tradicionais, a professora afirma que sim. Coloca que, ao longo do ano, essa preocupação existe com intensificação no mês em que é comemorado o folclore.

*Professora Júlia: A gente sempre tenta resgatar essas brincadeiras que a gente já brincou enquanto era pequena e até para que essa tradição se mantenha. Muitas delas ajudam no dia a dia da criança, não é? O equilíbrio, força, destreza e tal... Então eu brinco sempre. Eles gostam de corda. Então, no dia a dia, eu sempre procuro oferecer... Quando a gente tem a área externa [como local de atividade] vamos brincar de corda, de batata quente, de perdi meu gato, ... dessas [brincadeiras] que a gente vai lembrando também. E aí, no mês do folclore, que é o mês de agosto, a gente procura fazer mais intensamente. A gente faz ao longo do ano, mas no mês de agosto a gente conta as lendas, não é? Acaba fazendo mais intensamente... mais tipos de brincadeiras, fazemos pesquisas, fabricamos brinquedos, com sucatas, aquele balangandã...eles gostam bastante. Eles adoram e, vira e mexe, pedem: “Vamos brincar de corda hoje, tia?”.*

A fala da pedagoga só referenda as colocações dos/as alunos, quanto ao fato de serem limitados em suas possibilidades de realizarem brincadeiras que demandam alguma atividade física, ao ar livre, na área externa às paredes do lar. As crianças, dessa forma, ficam, a grande parte de seu tempo, confinadas aos recursos midiáticos e a tudo que eles engendram:

Felipe: *Gosto de jogar bola, mas jogo pouquinho. Depois assisto televisão [bastante] ...minha mãe manda eu entrar para assistir televisão.*

Márcio: *A brincadeira preferida é jogar bola, mas o que faço mais é assistir desenho. Fico até acabar o desenho, isso minha mãe me deixa fazer bastante.*

Verônica: *Gosto de andar de bicicleta porque eu aprendi andar sem rodinha. Minha mãe fala para eu entrar logo, porque não gosta que eu fico na rua. Vou assistir televisão [depois que entra]. Tem na sala e nos quartos.*

Sobre esse aspecto, a pedagoga considera que, para os pais proporcionarem momentos de brincadeiras ao ar livre demandaria o despendimento de um tempo que eles podem não ter ou não querer dispender, já que nos dias atuais as crianças não têm mais tanta liberdade para brincar na área externa de forma segura.

Professora Júlia: *Mas, então, nesse tipo de brincadeira acho que o pai precisa ficar mais “em cima” e junto, não dá para a criança fazer sozinha... Soltar uma pipa, pular corda...ela precisa de uma intervenção de um adulto, de um auxílio ou de uma fiscalização. Agora, no celular, não! **Você dá o celular nas mão de uma criança, ela não te perturba mais, não é?** Ela fica o tempo que você [deixar]...até acabar a bateria, como teve criança que disse: “Tia, até ficar vermelho [referindo-se ao término da bateria]” Quando não, tem umas que já jogam [com o celular] carregando, mesmo. Nem esperam dar o tempo de carregar. Na televisão, a mesma coisa. Então, colocam um DVD, colocam num programa e eles ficam...eles acabam gostando.*

Assim, o que fica evidente é que as crianças estão absortas no mundo digital, por um tempo relativamente grande, sem supervisão dos adultos. Por falta de espaço, de segurança nas ruas e de disponibilidade de tempo dos pais em proporcionar a elas brincadeiras ao ar livre, estas atividades são limitadas às crianças no espaço escolar. Ficam, então, confinadas no fascinante mundo dos celulares e da televisão, local onde podem acessar um sem número de informações e toda a sorte de experiências. Após tal constatação, resta-nos uma indagação acerca da preocupação, por parte destes adultos, com a formação destas crianças. Uma questão que não será possível responder nos limites deste trabalho. Com tal mergulho nas mídias, obviamente, os/as pequenos podem até não perturbar ninguém, mas entram num universo insondável de desenhos, de filmes, de novelas, de jogos e de músicas.

## **6.2 Desenhos, filmes, novelas, jogos e música: o que engendram**

O primeiro passo, em nosso trabalho de campo, consistiu no levantamento do nível de exposição das crianças aos diferentes recursos midiáticos. O segundo ato foi levantar quais são suas preferências quanto ao conteúdo de cada um dos recursos tecnológicos a que têm acesso. Constatamos que o filme<sup>22</sup> *Frozen – uma aventura congelante* é o filme preferido das meninas, já *Homem Aranha* é o longa metragem favorito dos meninos, entretanto, quanto ao conteúdo televisivo, a novela *Cúmplices de um resgate* é vista diariamente por todos – meninos e meninas – da sala, além de alguns desenhos citados pelas crianças dos dois grupos de forma aleatória sem evidenciar nenhum em específico.

Diante de tal observância, elencamos algumas cenas dos artefatos acima – filmes e novela –, gravamos para apresentações, em dias distintos com objetivo de problematizar os

---

<sup>22</sup> Os filmes apontados (*Frozen – uma aventura congelante* e *Homem Aranha*), bem como a novela *Cúmplices de um resgate*, são obras atuais do ano em que realizamos a pesquisa. Maiores informações sobre cada uma serão dadas, ao longo da apresentação, na sequência em que aparecem.

conteúdos apresentados de acordo com o teor de nosso propósito, que sempre foi o de observar os reflexos que tais artefatos poderiam gerar no tocante à sexualidade infantil. Fizemos, para cada dispositivo acima elencado, uma sessão de apresentação ao grupo com posterior discussão em roda de conversa com o intuito de instigar a manifestação das crianças acerca do que tais referências lhes causam.

### 6.2.1 Feminilidades e masculinidades

Devemos considerar o que está posto socialmente nos diferentes recursos da mídia, nos desenhos, filmes e novelas, que nos transmitem mensagens subliminares de comportamentos que exprimem feminilidades e masculinidades desiguais e hierarquizados. A este respeito, Meyer (2000) adverte que “as representações hegemônicas de gênero .... fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer na/da vida.” (pp. 152-153).

Belotti (1985), valendo-se de pesquisas em ambiente escolar, descreve algumas dessas representações que, de certo modo, orientam as pessoas, desde a mais tenra idade, as formas de pensar e de perceber o mundo. A autora coloca o que tradicionalmente é esperado de meninos e meninas. **Eles** são autônomos, dinâmicos, seguros, solidários e, por outro lado, podem ser: barulhentos, agressivos, indisciplinados, desobedientes, negligentes, não dependentes de constância de afeto, aprovação e auxílio; não chorões. **Elas** são tranquilas, dóceis e servis, disciplinadas e obedientes, metódicas e cuidadosas, perseverantes, arrumadas e limpinhas, mas também podem: ser dependentes do conceito da professora e precisar de aprovação docente e ajuda constante; ser choronas e emotivas; ter fraco caráter; ser pouco solidárias com as colegas.

Obviamente, tais atributos são caricaturas, mas que evidenciam até deturpar características tradicionalmente atribuídas aos meninos e às meninas, que definem o sexismo



que atribuem, num mundo desigual, às mulheres um papel hierarquicamente inferior. Importante colocar a dinamicidade das relações de gênero e as transformações que ocorrem, nas formas que reforçam condutas similares e que são reiteradas diariamente como pano de fundo nas diferentes mensagens percebidas nos textos a que as crianças têm acesso.

Nesta linha, Christian-Smith e Erdman (2001) expõem o que evidenciou a colocação de Askew e Ross (1988, p. 2):

.... existe uma construção dominante da masculinidade na imprensa e na mídia, representando os homens como valentões, fortes, agressivos, independentes, sexualmente ativos, inteligentes e assim por diante ....Os homens individualmente também ocupam posições ao longo de uma série contínua de ações: emoção, experiência-inexperiência sexual, arte esportiva e orientações manuais/esportivas. Essas localizações são intermediadas pela raça, etnia, classe, sexualidade e idade. Por exemplo, espera-se que os homens brancos de classe média usem suas mentes e sejam tão independentes e competitivos quanto fisicamente fortes. A masculinidade dos homens da classe trabalhadora branca e dos homens de cor é elaborada em torno da agressividade, da aspereza, da força física e das ações. (p. 208).

Os autores referem-se a este tipo de configuração como “masculinidade hegemônica”, em que se estabelece, numa “ascendência social”, num jogo de forças e que vai para além da disputa da força bruta dentro da organização da vida privada e nos processos culturais. A masculinidade hegemônica é elaborada em relação às mulheres e à masculinidade subordinada. Entretanto, pode haver resistências à masculinidade dominante. Para muitos homens, ocorrem dificuldades pessoais e sociais em decorrência da pressão que sofrem para provar a masculinidade e ocultar certas vulnerabilidades.

A masculinidade hegemônica gera conflitos em especial para os homens mais jovens, pois não se espera que as crianças em geral manifestem tais características. Até agora, as subjetividades sexuais dos meninos são fortemente regulamentadas através de pressões, sejam de forma direta ou não para que eles comecem desde muito cedo a apresentar pequenas versões da hegemonia masculina.

### 6.2.1.1 Filme Frozen – uma aventura congelante

No filme *Frozen – uma aventura congelante*<sup>23</sup>, há duas personagens principais – Elsa e Anna. A primeira, heroína às avessas, tem poderes nas mãos que congelam tudo em que toca; a segunda, irmã caçula de Elsa, vive atrás da atenção da irmã, que foge dela para evitar machucá-la com sua força congelante. Elsa é o modelo de beleza, característico das princesas dos filmes da Disney. Tem uma figura esbelta, com formas suaves e longilíneas, com a pele muito alva, cabelos longos, loiros e lisos. Ativa, é dona de uma postura digna da realeza. Usa vestidos ricamente ornamentados na primeira e na segunda fase do filme. Já Anna, a grande heroína e salvadora, é mais baixa, tem os cabelos escuros e a pele clara. Suas características marcantes não estão nos atributos físicos, mas no comportamento: com ingenuidade e pureza, ora é divertida, ora é engraçada e, por vezes, desastrada. Muito alegre e determinada, mantém o foco em seu objetivo até o final, que é o de trazer Elsa para perto de si e desfrutar de seu amor. O que consegue com a ajuda de Kristoff, um jovem montanhês muito simples, vendedor de gelo, antes do lugar ficar totalmente congelado pelos poderes desastrosos de Elsa. Pertencente à esquisita família dos *trolls*, *apaixona-se* por Anna com quem aparentemente fica no final do filme, já que Anna descobre que ele de fato a ama. O príncipe Hans, que pede Ana em casamento, só tinha interesses financeiros e desejo de elevação social, por isso quis se casar com ela, já no primeiro encontro, o que ela prontamente aceitou, pois era o que buscava com afincos desde o início - um amor. Embora o filme saia do lugar comum por não se tratar apenas da relação romântica e do amor entre príncipe e princesa, mas por explorar outro tipo de amor,

---

<sup>23</sup> Filme de animação musical estadunidense, produzido pela Walt Disney Animation Studios e distribuído pela Walt Disney Pictures. Inspirado pelo conto de fadas A Rainha da Neve, de Hans Christian Andersen, narra as desventuras das irmãs reais de Arendelle. A mais jovem princesa, Anna, parte em uma jornada com Kristoff, um homem da montanha, sua leal rena de estimação (Sven) e Olaf, um boneco de neve que sonha em experimentar o verão, para encontrar sua irmã, a Rainha Elsa, cujos poderes congelantes transformaram o reino onde vive em um inverno eterno. Foi lançado em 27 de novembro de 2013 e foi recebido com aclamação pela crítica e público em geral. O filme foi considerado a melhor animação do estúdio desde a era do Renascimento da Disney. Informações disponíveis em <https://pt.wikipedia.org/wiki/Frozen>

o fraternal e contar uma história em que o sonho da personagem é ilusório: a liberdade, ele traz marcadores que merecem nossa atenção e serão por nós apontados na sequência.

Entre várias situações hilárias, o desenho é composto por muitas músicas que, em seu teor colocam posições de como é ser homem e mulher. Vejamos abaixo algumas partes delas:

*Por uma vez na eternidade*<sup>24</sup>

Ana

....

*Vou ter uma noite de gala e tal*

*Em um vestido especial*

*Com graça e muita sofisticação. Uh!*

*Então de repente eu vejo alguém*

*Esbelto e bonito ali também*

*Me encher de chocolate é tentação*

*Depois os risos e conversas*

*Bem do jeito que eu sonhei*

*Nada como a vida que levei*

*Por uma vez na eternidade*

*Há magia e diversão*

*Por uma vez na eternidade*

*Vou estender a minha mão*

*E eu sei que é muita loucura*

---

<sup>24</sup> Trecho da letra da música *Por uma vez na eternidade*. Todas as músicas aqui elencadas estão disponíveis em <http://www.vagalume.com.br/frozen-trilha-sonora/por-uma-vez-na-eternidade.html>

*Por um romance suspirar*

*Mas por uma vez na eternidade*

*Ao menos vou tentar*

*Elsa:*

*Não podem vir, não podem ver*

*Sempre a boa menina deve ser*

*Encobrir, não sentir, encenação*

*Um gesto em falso e todos saberão*

*Se é só hoje, seja então.*

....

Algumas palavras ditas ou determinadas nas músicas aparentemente, de forma “natural”, acabam por prescrever e constituir um jeito de ser feminino. As falas de Anna deixam claro quais são seus ideais e seus desejos: primeiramente, vestir-se com graça e sofisticação. Percebe-se um reforçador de que o que importa verdadeiramente para a figura feminina é sua imagem considerando a parte estética - suas roupas e sua beleza; prossegue dando a entender que o embelezamento seria especialmente para esperar o encontro tão desejado com o homem por quem se apaixonaria, como se a segunda coisa mais importante fosse encontrar um par masculino, sem o qual a felicidade não estaria completa; na sequência, refere que a felicidade se completaria quando ganhasse do par masculino desejado uma caixa de bombons. Importante ressaltar a sequência de objetivos da princesa para felicidade completa: tornar-se bela para esperar o par romântico e, finalmente, por ele ser presenteada com mimos, como uma caixa de bombons. Já a letra da música cantada por Elsa passa-nos a mensagem de que a mulher deve encobrir sentimento de revolta ou possíveis descontentamentos, afinal, como já

mencionamos neste texto, o que se tem pregado, ao longo de séculos, é que a mulher deve ser boa, submissa, frágil, sem maiores transgressões, mesmo que para isso precise *encenar*.

Louro (1997) elucida que “a linguagem é, seguramente, o campo mais eficaz e persistente – tanto porque ela atravessa e constitui a maioria de nossas práticas, como porque ela nos parece, quase sempre, muito natural.” [grifo da autora] (p.65).

As crianças, em contato com tais representações, acabam por internalizar comportamentos, atitudes e valores ali presentes. Teixeira (2009) menciona Foucault em colocações de que:

Aquele que lê (uma obra de arte, um livro, um filme, uma fotografia, uma história em quadrinhos) entra na cena e ao construí-la é construído, é subjetivado pelos discursos que no texto operam e, neste mesmo jogo, posicionado como sujeito. (p. 41).

Giroux (1995), em seus estudos específicos sobre o aparato cultural presente nos filmes da Disney, elucida-nos que a forma de representação de tais textos denota, em parte, sua legitimidade imperativa e autoridade cultural. Contudo, tal hegemonia se configura também no contexto de sua predominância num amplo aparato de mídia equipado com alta tecnologia, com impressionantes efeitos de som e imagem, além das simpáticas e amáveis histórias serem apresentadas na agradável embalagem do entretenimento.

Como o papel da mulher é demarcado, o do homem também o é. Pudemos observar, na letra da música tema de Kristoff, cantada por seus parentes *trolls*, dirigindo-se a Anna. Há nela referências também ao que se prega socialmente sobre as masculinidades. Vejamos:

### **Reparos**

Qual o problema filha? Por que você tá evitando um homão desses?

É o jeito tosco de ele andar?

É o jeito tronco de falar?

Ou o formato meio estranhos dos seus pés?

E apesar do banho frequente

Tem um cheiro insistente

Mas você pode estar certa que é um cara nota dez!

....

Eu sei. Querida, me diz

É o jeito dele de correr?

Ou porque amigos não quer ter

Ou é porque ele faz pipi lá no quintal?

Você está desconfiada

Da lourice delicada?

Ou do jeito de cobrir que ele é o tal?

....

A mudança do perfil do tradicional príncipe salvador, que se apresenta ao final como farsante, e a substituição pelo jovem trabalhador reinventa o modelo do herói já pré-estabelecido. Porém, é notória a classificação social e sexista observada na música tema do personagem: a masculinidade hegemônica, ou seja, a hegemonia masculina com relação às mulheres, mas também em relação aos homens de classe social inferior, destaca-se de diferentes formas. Ao jovem, de classe social subalterna, são atribuídas características que normalmente se atribui a jovens da classe trabalhadora branca e a homens negros: agressividade, aspereza, força física nas ações (Christian-Smith & Erdman, 2001). A letra chama a atenção para as atitudes rústicas do rapaz: jeito tosco de andar e tronco de falar, seus pés tem um formato estranho e ele cheira mal apesar de tomar banho, é desajeitado ao andar e faz pipi em local inapropriado, contudo é um “*homão*” (notem a relação ao tamanho físico) e

tem bondade (seria necessária alguma compensação). Outro ponto importante que nos chamou a atenção foi o fato da música também colocar em dúvida a masculinidade do rapaz com a frase: *you are distrustful of the delicate lout*, ora o personagem não representa a categoria normalmente colocada como herói da trama – o belo príncipe salvador da pátria e da princesa. Efetivamente, ao príncipe foi dado um toque contemporâneo da maldade e da traição e, fora do padrão do macho dominante, o novo herói do enredo, teve sua masculinidade colocada em dúvida. Vale mencionar ainda a questão racista que aparece no filme. A família de Kristoff, jovem de origem humilde, consiste em um grupo de seres esquisitos e não humanos da floresta – os *trolls*. Sem dúvida, foi para marcar a desigualdade do rapaz em relação à hegemonia que sempre esteve presente em tais enredos. Ao olharmos atentamente para esses filmes, notamos que:

.... produzem um grande número de representações e códigos nos quais é ensinado às crianças que diferenças culturais que não correspondem à marca da etnia branca de classe média são anticonvencionais, inferiores, ignorantes e uma ameaça a ser superada. Não há nada inocente nas mensagens sobre raça transmitidas às crianças pelo “mundo mágico” [destaque do autor] da Disney. (Giroux, 1995, p. 102).

Tal representação de sensação de inferioridade do jovem Kristoff fica evidente também na música que ele canta para a rena. Ele desabafa dizendo que sofre todo tipo de insultos por pessoas, o que não ocorre em sua relação com o animal. Vejam:

**Rena é melhor do que gente**

Rena é melhor do que gente

Sven, o que tem a dizer?

Gente te xinga, te engana e te bate

Todos eles são maus, menos você

Ah, obrigado amigo!

É inegável a existência das mensagens subliminares que existem nesses artefatos culturais, há incontestável pedagogia que nos ensina papéis, valores e ideais específicos, daí a necessidade de estarmos atentos a elas e de “ir além de tratar esses filmes como simples diversão, a fim de questionar as mensagens por trás deles.” (Giroux, 2001, p. 90).

Nas falas das crianças, é notório que existe a eficiência na transmissão de tais conteúdos culturais. É pertinente colocar que, nos limites dessa pesquisa, foram feitas várias indagações às crianças acerca do filme<sup>25</sup> em questão, entretanto, relataremos aqui as respostas que entendemos serem mais significativas. Um dado interessante foi percebido quando perguntamos às crianças quem já havia assistido ao filme. Dois meninos disseram que não o viram. Entretanto, ao longo da conversa, percebemos que eles não foram sinceros, pois participaram das discussões com profundo conhecimento do conteúdo.

A professora Júlia, em sua fala na entrevista, retomou esse fato, ao mencionar sobre o referido filme, pois lhe chamou a atenção: *Então, esse filme (Frozen) elas amam, né? Os meninos também gostam, mas não assumem muito [ênfase], né? Não assumem nada, na verdade! Mas sabem as músicas e, se você pula uma parte, eles ficam doidos também.*

Os meninos, quando indagados, embora tenham assistido, colocam que tal filme é para meninas, sem saber muito bem o motivo: *Porque....* [pausa para pensar] *as personagens são mais meninas no filme* [referindo-se a Anna e a Elsa], porém são incisivos: *É porque são as meninas que assistem. Meninos não gostam muito.*

---

<sup>25</sup>O filme não foi transmitido na íntegra para as crianças, mas foram selecionadas várias cenas que, em sua composição, com duração de 28 minutos e 47 segundos, mostraram o enredo da história. Ao final, na roda de conversa, fizemos, junto ao grupo, uma retrospectiva do artefato. Toda a atividade foi realizada na presença da professora que fez a gravação do vídeo na hora de conversa. Organizamo-nos para ir à escola para realizar esta atividade num dia da semana que o grupo iria usar a sala onde há uma lousa digital com projetor para filmes.



Há, no grupo, vários questionamentos quanto à lógica usada no primeiro argumento, de que a preferência das meninas pelo filme deve-se ao fato de ter mais meninas naquele texto, quando Álvaro aponta seu filme favorito: *Prefiro o Homem Aranha*. Seus colegas, imediatamente, rebatem: *Ué, mas no Homem Aranha também tem meninas* [Renato coloca referindo-se a figuras femininas]; *Mas, então, por que tem meninos e meninas juntos aqui na creche?* [Mariana expõe que a lógica não fez sentido para ela]. Perguntamos a ela: *Você quer dizer que tem meninos e meninas juntos em todo lugar?* Ela responde que sim e que não devia ter separação. Então Álvaro concorda: *É verdade... meninas e meninos estão misturados em todo lugar*.

Ao perguntamos aos meninos, de que tipo de filme eles gostam, as respostas foram Homem Aranha, Batman, Hotwheels, de lutas, Power Rangers, Wolverine e de super-heróis. Perguntamos que tipos de filmes, na opinião deles, as meninas gostam. Responderam: *Da Elsa; Barbie; Monster High; A pantera cor de rosa; De princesas* [em geral]; *De sereias, A Bela e a Fera; Rapunzel*.

Notamos que há entre os garotos vergonha em admitir assistir filmes que, segundo eles, *é filme para meninas*. Mesmo aqueles que assentiram que conheciam o filme, fizeram-no de forma contida e desconfortável. É perceptível que, além dos comportamentos aceitáveis para os meninos, existem, no entendimento deles, também as categorias de filmes que são permissíveis que os meninos vejam. Ao admitirem que já assistiram tal filme, parece que assumiram uma posição de invasão a um mundo estritamente feminino, o que pode pôr em risco suas masculinidades. Há que se considerar que existe uma preocupação muito grande com relação à masculinidade. Observa Guizzo (2005) que existe uma vigilância bem maior em torno dos comportamentos ditos “adequados” aos meninos do que aos que se referem às meninas, a qual é percebida pelas próprias crianças.

Observamos, ao longo das conversas com as crianças, que deveríamos ter algumas estratégias no discurso para obtermos mais fidedignidade nas respostas, então elaboramos algumas perguntas com tal intuito. Colocamos que faríamos perguntas e as crianças ficariam à vontade para responder ou para se calar. Indagamos aos alunos: *Se houvesse uma festa à fantasia aqui na escola e vocês tivessem duas opções de escolha: a fantasia da Elsa ou a fantasia da Anna para escolher, qual escolheriam?* Havia 15 crianças presentes, 11 meninas e quatro meninos. Das meninas, oito disseram escolher a fantasia da Elsa e apenas três escolheriam a da Anna. Consideramos manifesta a preferência e idolatria das meninas pela personagem que, durante todo o filme, causou sofrimentos e dissabores aos demais do enredo. Embora Anna fosse a heroína que buscou resgatar a irmã, lutou e protagonizou a maioria das cenas e, ao final, salvou a irmã e, conseqüentemente, todo o reino, pois trouxe o verão de volta, não tem o ideal de feminilidade das princesas apregoados nos diferentes filmes da Disney. Sua figura de boa moça, ingênua, engraçada e, por vezes, trapalhona, não atrai os olhares das meninas que, em suas falas, reproduzem o que está posto na música sobre como uma princesa deve ser e que condiz somente com a postura de Elsa: *Tem que se comportar; Tem que fazer silêncio; Precisa respeitar os pais; Ela tem que saber segurar o vestido assim ó...* [fazendo movimento com as mãos imitando as princesas ao caminharem segurando o vestido para não tropeçar nele].

Com tais colocações, perguntamos às crianças se Anna também não se comportava assim, já que também era uma princesa. Uma das meninas respondeu: *Ela se comportava* [meio indecisa], *só que engraçada, ela é mais engraçada do que elegante. A Elsa é elegante.* Outra menina coloca: *Acho a Elsa muito fechada* [fala uma das poucas meninas que usaria a fantasia de Anna]. Então buscamos problematizar e perguntamos o que a Elsa havia feito de bom, de bonito, de legal na história e que havia chamado a atenção deles/as. As respostas foram várias: *O castelo; O vestido; Ela descongelou o lugar* [concepção errônea de que Elsa havia salvado

o lugar]. Percebemos o equívoco dos alunos e os questionamos. Após o diálogo, concluíram que não foi Elsa quem salvou o lugar, mas que, na verdade, ela havia congelado o coração da Anna quase a matando. Ainda assim, colocaram como pontos positivos da atuação de Elsa: *Ela voltou a gostar da Anna; Ela trouxe o verão de volta* [novamente não tinham a concepção de que ela não havia contribuído para com a solução dos problemas, mas faziam inferência à Elsa nessas questões que cabem à heroína]; *Descongelou a Anna* [novamente o erro]; *Fez a escada; Ela fez um gigante*. Quando perguntados por que ela fez o gigante, responderam que era para ficar contra a Anna, para colocar as pessoas para fora do castelo. Quando perguntamos o que a Anna fez de bom, as respostas se reduziram a: *Ela cantou; Ela tentou salvar a irmã dela; Ela deu um soco no príncipe*. Então indagamos sobre quem salvou quem na história. Nesse momento da conversa, já restava claro que Anna era a grande salvadora, pois foram unânimes em responder corretamente: *A Anna! A Anna salvou a Elsa; Ela salvou a irmã duas vezes*. Prosseguimos sondando: *A mais esperta então, da história, é a Anna ou é a Elsa?* Resposta: *A Anna!* Dissemos: *E mesmo assim, vocês preferem ser a Elsa?* Em coro, bem forte, a resposta foi um sonoro: *SIM!*

A esse respeito, a professora coloca que, além de o filme ser sobre a personagem Elsa, os atributos dados a ela – o dom de cantar, a beleza, o poder – são os motivos da preferência das meninas.

Professora Júlia: *Eu acho que aí entra a beleza, né? Porque elas acham que a Elsa é mais bonita e aí a vontade de ser a mais bonita, ter os poderes que ela tem. Apesar de não saber usar muito* [referindo-se à personagem Elsa], *mas tem o poder de congelar, ela canta **toda delicada*** [ênfase]. *E acho que para elas, o filme é sobre a personagem, a Elsa, não é? Tanto que elas falam: “Aí, o filme da Elsa, e tal...”*

São representações de mulher que mostram que as marcas são deixadas no corpo: no jeito de caminhar, no modo de olhar, nas vestimentas, na postura, enfim, na contenção do próprio corpo. Ser discreta sempre foi (e é) um atributo valorizado no corpo feminino e, talvez, a maior das virtudes, já que a procriação sempre foi considerada a maior de suas capacidades considerando ainda que, em outras tarefas, sua inferioridade em relação ao sexo oposto sempre foi demarcada.

Analisamos que o filme trouxe uma história um pouco diferente das que temos visto até agora, com outro enredo - o amor entre o casal de protagonistas não foi o objetivo central -, mas a busca de um amor fraterno entre irmãs; o par romântico, no final, deixou de ter o famoso e tradicional “felizes para sempre” com a princesa e o príncipe encantado – como pano de fundo determinando os estereótipos sobre feminilidades e masculinidades. Entretanto, características dos personagens Anna e Kristoff, foram intencionalmente evidenciadas para que a atração das crianças se voltasse para a personagem Elsa. Esta tinha poderes que machucaram, fugiu para um lugar longínquo deixando para trás rastros de desordem na natureza, construiu um monstro a fim de que atacasse a própria Anna. No entanto, Elsa era a mais bonita, suas roupas chamavam mais a atenção, seus modos eram o da princesa comportada, seu castelo, construído num passe de mágica, era maravilhoso. Afinal, quem vai querer ser a hábil, obstinada, corajosa, salvadora, porém engraçada, não tão bonita e ainda trapalhona e desajeitada Anna?

Professora Júlia: *Elas não conseguem entender que é a outra [referindo-se a Anna] quem vai articulando tudo e consegue resolver todos os problemas .... E queriam defender a Elsa a todo o custo, não é? Eu não consigo identificar o porquê elas querem ser a Elsa [e não a Ana]. Não sei se é pelo estereótipo, por acharem que é a mais bonita, que é a que canta, porque congela [tem o poder de congelar], ela tem os poderes que a outra não tem, não é?*

*Porque a outra é uma menina normal. E muitas vezes, acho que elas [as meninas] já se veem como meninas normais. Então talvez queiram um algo a mais. A Anna é normal. É uma menina sapeca, como elas já são, é uma menina que conversa, mas, ao mesmo tempo, não é uma princesa **toda delicada**, é bagunceira! Assim, acorda toda descabelada, é desastrada, ...uma pessoa normal e a outra não, **é um ser acima né?** Quem é aquela moça? Olha, ela é uma **princesa. Ela sabe se comportar, ela sabe falar, ela sabe agir**, não é? Todo mundo gosta dela. Enquanto a outra não se sente nem tão aceita, nem pela irmã [pela própria Elsa].*

Não se percebe a questão da subordinação feminina com relação aos homens, com tanto realce neste filme, porém há um grande investimento na postura que se espera de uma mulher. Aliás, preconiza Giroux (1995), que uma das questões mais controversas nos filmes animados da Disney é a construção da identidade de gênero de garotas e mulheres. A este respeito, pudemos notar a observância da professora nas condutas dos alunos ao longo do ano. São estereótipos ligados às feminilidades que são reforçados nos diferentes artefatos e, em específico, neste filme, mas que também são evidenciados no cotidiano, tanto na escola, como em casa pelos pais:

Professora Júlia: **Por ser perfeita** [referindo-se a Elsa] .... e quantas vezes a gente busca a perfeição, né? Desde pequenininho.... **eu acho que isso vem de falas, mesmo dos pais:** “Ah.... **você é menina não pode fazer tal coisa**. E para o menino a gente não vê. **Fecha as pernas, ah... vai aparecer a calcinha**. Ninguém fala para o menino: *Fecha as pernas que vai aparecer a cueca* [risos] .... *quanta cueca a gente viu esse ano* [risos]. Então.... assim.... ninguém se importa [com aparição das cuecas dos meninos]. *Se aparecer a cueca do menino, tudo bem, **mas por que é que não pode aparecer a calcinha da menina?***

De um modo geral, há que se considerar a educação diferenciada para meninos e meninas. Parte-se de um pressuposto que há uma essência em cada sujeito capaz de determinar e de conduzir cada um. Tais representações de masculino e feminino que ocorrem em repetição, constância e força, ao longo dos tempos, parecem ter contribuído para a construção de uma “verdade” sobre os gêneros (Felipe, 2000).

São padrões de masculinidades e feminilidades, que vão sendo construídos e edificados por meio dos discursos. É importante ressaltar que suas organizações, seus efeitos e a forma como as coisas são ditas e não ditas, saem do campo do discurso e vão sendo naturalizadas e assumindo a posição de verdade em cada um, ou seja, vão sendo retratadas nos corpos. Segundo Foucault (2007):

O discurso é o caminho de uma contradição a outra .... fazer com que desapareçam e reapareçam as contradições é mostrar o jogo que nele elas desempenham; é manifestar como ele pode exprimi-las, dar-lhes corpo, ou emprestar-lhes uma fugidia aparência. (pp. 173-174).

Outra questão que achamos relevante abordar com o grupo foi sobre a necessidade de Anna em encontrar logo um marido. Resgatamos com as crianças toda a parte inicial do filme, chamando a atenção delas para este fato. Mencionamos a parte final em que o príncipe Hans confessa que nunca amou Anna, mas que apenas desejava encontrar um reino para assumir como monarca. Viu que Anna seria uma vítima fácil, diferentemente de Elsa. Entretanto ele não obteve sucesso em seu plano e foi mandado de volta para seu reino. Perguntamos ao grupo se eles/as haviam percebido isso no filme. Responderam que sim. Fizeram apontamentos de que Kristoff ajudou Anna durante todo o filme e ficou muito bravo por ela ter decidido se casar com o príncipe sem nem bem conhecê-lo. Diante das respostas, perguntamos ao grupo se este achou que Anna estava correta. Se toda a mulher precisa encontrar logo um marido para se casar e por quê. A resposta foi um “sim” imediato da grande maioria (do grupo, nove entre 11

meninas e dois de quatro meninos). Ao justificarem, vieram respostas como: *Porque sim; Para ir à igreja; Para ir passear; Para ir ao mercado*. Observamos, pelas respostas, que as crianças têm a concepção de que a mulher precisa do homem ao seu lado para executar as tarefas do cotidiano. Perguntamos: *Ora, mas a mulher não pode ir à igreja, ao supermercado ou ir passear sem ter marido?* Rapidamente afirmaram: *Pode!* Diante da afirmativa, voltamos à pergunta inicial para ver se havia mudança de opinião: *E quem acha, então, que mulher não precisa se casar?* Apenas quatro crianças levantaram as mãos. Pedimos aos que acharam que ela não precisa se casar, que dissessem o motivo. *Porque a mulher... ela não precisa ter marido, ela já sabe fazer as coisas sozinha* [Beatriz]; *Tia, quando minha mãe quer fazer alguma coisa sozinha, ela diz que só precisa de paz para fazer* [Helen].

A predominância das opiniões de que o matrimônio deve ser o objetivo final na rota de vida de mulheres, confere com o que está posto nos filmes da Disney, que apregoam, de forma generalizada a mesma posição. Com relação a este aspecto, Giroux (1995) traz à tona que:

Nas versões televisivas e hollywoodianas da cultura infantil, os personagens dos *cartoons* se tornam protótipos para uma ofensiva de *marketing* e de *merchandising*, e dramas de vidas reais (ficcionalizados ou não), se tornam um veículo para estimular a crença de que felicidade é sinônimo de viver num bairro rico com uma família de classe média, branca e intacta. (p. 52).

Felipe (2000), em seus estudos sobre as feminilidades e masculinidades ao longo dos tempos, infere que, historicamente, à mulher é atribuído certo confinamento em virtude de sua condição de futura mãe e dona-de-casa. A autora relembra Foucault (1980, p. 103 citado por Felipe, 2000), em suas elucidações de que tais discursos colocam como único lugar possível de se obter felicidade o matrimônio e a família, pois se tornaram “ lugar obrigatório dos afetos, dos sentimentos, do amor” (p. 117), sempre circulando sobre os eixos: marido-mulher e pais-filhos.

A aludida autora relata que, nos idos anos de 1845, foi publicada pela primeira vez, em Portugal, a obra de Roquette - *Código do bom tom*. Nela estipulavam-se claramente as diretrizes para atuação da mulher em sociedade. A orientação era de que a mulher deveria ser comedida e recatada, sem manifestações de alegria ou espontaneidade, tal qual ainda podemos ver claramente nos filmes da Disney e com ênfase no Filme *Frozen*:

*.... se te divertes, não mostres senão uma alegria moderada; se estiveres aborrecida, dissimula e não o dês a conhecer ....*

*.... esforça-te por adquirir seu falar suave, e aquele ar reservado e ao mesmo tempo natural que anuncia a modéstia sem dela fazer gala [destaque da autora]. (Roquette, 1995, p. 65, citado por Felipe, 2000, p. 117).*

Tais binarismos tão presentes, nos corpos de meninos e meninas, de homens e mulheres, resultam de olhares que foram historicamente construídos e não são fixos. São frutos de um longo e contínuo processo que educa os corpos e produz subjetividades a partir dessa diferenciação (Goellner, 2015) e continuam sendo evidenciados em diferentes textos culturais que têm o poder de educar e ditar formas de ser homem e mulher na sociedade, como os filmes infantis.

Observamos o mesmo binarismo no tocante aos posicionamentos dos meninos quando perguntamos a eles suas preferências entre o príncipe Hans e o camponês Kristoff. O grupo de garotos foi unânime em preferir o segundo:

*Não quero ser o príncipe porque o príncipe é mal; Ele fez mal para Elsa; Ele não é super-herói; Quero ser o Kristoff porque ele salvou a Anna; Ele foi veloz no cavalo até chegar onde a Anna estava; Ele foi até a montanha; Ele é muito corajoso. Ao serem perguntados como um príncipe deve ser, as respostas foram: Bonzinho, gentil – mais de um disse isso - Deve ser corajoso; Defender todo mundo; Lutar contra os maus; Salvar o mundo.*



Já as meninas, respondendo a mesma pergunta, colocaram: *Ele tem que ser um cavaleiro*. Perguntamos o que é ser cavaleiro, ao que responderam que é ser gentil. Então corrigimos o termo para cavalheiro, apontando ao grupo a distinção entre ambos. Em continuidade, as meninas afirmaram que todo príncipe: *Tem que salvar o mundo; Lutar contra o mal*. Quando indagados sobre qual personagem preferem, Elsa ou Anna, a maioria dos meninos também prefere a Elsa (quatro de seis), já que esta se constitui num modelo de mulher colocado historicamente como ideal. Percebemos que tal figura atrai também os nossos pequenos entrevistados.

Os meninos posicionam-se preferindo o personagem Kristoff por suas características que perpassaram a agilidade, a força, a destreza, a coragem, mas também pela bondade. Já as meninas, talvez influenciadas pelo posicionamento da professora, colocaram que o jovem herói, apesar de pouco evidenciado no enredo, deve ser um cavalheiro, gentil e agradável. Ficou evidente que Kristoff revelou-se como modelo do “novo” homem, sensível atencioso e amoroso.

Professora Júlia: *Eu sempre “pego muito no pé” deles nesse sentido: o menino ser cavalheiro, de nunca bater na mulher. Então a gente vai tentando porque, às vezes, por uma fala ou outra da criança, a gente fica imaginando o que eles vivenciam fora daqui, que pode ter alguma situação que a gente não quer que seja reproduzida. Então eu sempre procuro orientar. Vamos à merenda: “Primeiro as damas, depois os cavalheiros”. E no começo eles eram mais resistentes. Os meninos: “Ai, tia! Sempre elas primeiro?”. Não é sempre primeiro, mas vocês são educados. Olha, o que é que custa deixar a menina ir primeiro? Vocês estão aqui para ajudar, defender se precisar, não é? Matar o bicho se ele aparecer! Coisas que elas peçam a ajuda de vocês. Não que elas precisem, mas, às vezes, elas vão pedir e vocês têm que estar ali para ajudar. Então eu tenho muito isso na minha cabeça. Não sei até que ponto*

*acaba influenciando, mas eles...hoje ... eles já falam: “Tia, é cavalheiros, né? Então, outro dia, falaram **cavaleeiro*** [risos – referindo-se a fala de uma menina que disse que o príncipe tem que ser cavaleiro, querendo, na verdade, dizer cavalheiro, gentil].

As crianças são influenciadas, conforme já dissemos, pelas diferentes pedagogias e, indubitavelmente, pelas falas constantes da professora, que educam. Ao dizer frequentemente ao grupo que as meninas devem ir à frente, que os meninos precisam estar atentos para defenderem as meninas, caso estas precisem, ela as está educando sexualmente de forma inconsciente. Da forma que ela acredita ser a correta, da forma que ela foi educada.

Nomeado de *Frozen-mania* ou febre *Frozen*, o longa da Disney, foi a animação de maior bilheteria de todos os tempos com US\$ 1,19 bilhão e, segundo o *site Box Office Mojo*, foi premiado, dentre outros, com dois Oscar (melhor animação e melhor canção original com a música “*Let It Go*”) e com o Globo de Ouro (de melhor animação). “*Frozen* é um fenômeno global que realmente excedeu nossas expectativas em todos os níveis”, afirmou à Revista *CRESCER*, Margita Thompson, vice-presidente de comunicações externas da *Disney Consumer Products*. Ela coloca isso, pois, apesar de seu porte, a *Disney* não tem conseguido abastecer os estoques de brinquedos, fantasias e artigos relacionados ao filme, tamanha é a procura. Continua afirmando que “Ficamos animados, pois o público se identificou com as personagens.” (Vieira, 2014, para. 1). O enorme mercado de consumo de produtos *Frozen* e os números e informações mencionados, corroboram com as palavras de Giroux (2012):

Portanto, a aparência de inocência da Disney desfaz-se sob o peso de uma cultura promocional baseada nas virtudes da diversão, dos valores da família e, de forma mais importante, do consumo. A aparência de aventura feliz e inocência infantil, embora atraente, encobre, nesse caso, um universo cultural amplamente conservador em seus valores, colonial em sua produção de diferenças raciais e classe média em sua descrição de valores de família. (p. 136).

Nossa população pesquisada não é diferente quanto ao desejo de consumir os produtos comercializados em decorrência do filme. Ao serem indagados se já pediram para as mães comprarem algum produto do filme, sete entre 11 meninas já pediram a fantasia da Elsa e, dessas, quatro já compraram. Duas meninas já pediram a fantasia da Anna, mas as mães não puderam comprar. Sobre tal ocorrência, importante analisar quais são suas consequências, já que o artefato não vem sozinho, mas atrás de si, há uma torrente de outras implicações.

Com efeito, nossas análises seriam no sentido de evidenciar as marcas do poder deixadas pelas empresas produtoras da cultura infantil, bem como as consequências deixadas na psique das crianças. Concebendo a ambivalência e a obscuridade do poder, a pedagogia democrática para crianças busca empenhar-se e colocar em análise os entretenimentos para crianças que sejam manipulativos e racistas, sexistas e dirigidos a uma determinada classe, bem como outras manifestações de cultura infantil que acabam por promover a violência e patologias sociais e psicológicas (Steinberg & Kincheloe, 2001).

Os autores acima mencionam que o poder pode se dar individualmente ou em bloco e usam o termo de Fiske (1993) de bloco de poder, sendo composições sociais particulares, caracterizadas por raça, gênero, classe, etnia, que consegue acessar de modo especial vários recursos, como dinheiro, informações, capital cultural, mídia, entre outros. Afirmam que o poder, nesse sentido, “envolve todo um conjunto de operações que trabalha para manter o *status quo* e conservá-lo funcionando com o menor atrito (conflito social) possível.” (Steinberg & Kincheloe, 2001, p. 19).

Entretanto, colocam que, como as alianças entre poder e bloco de poder são complexas e ambíguas, com efemeridades e contradições, podem sofrer contestações que criem possibilidades de uma mudança democrática.

Nosso olhar consistirá na análise dos meios pelos quais o poder não somente tolhe artefatos democráticos, mas também rende prazer às crianças.

Acerca desse prazer, vale dizer, conforme admoesta Kellner (2001), que ele é meticulosamente planejado, pois utiliza recursos visuais e auditivos que o torna agradabilíssimo seduzindo o público e o levando a se identificar com certas opiniões, atitudes, sentimentos e disposições.

O autor mencionado aponta-nos que o prazer em si nada tem de natural ou inocente. Ele é aprendido, logo está estreitamente relacionado a poder e conhecimento. Entretanto, a proposição da perigosa mistura entre poder e desejo pode ocasionar culpa e ansiedade à criança, já que o desejo, em várias situações, pode compactuar com a *repressão* do desejo na formação do consciente/subconsciente das crianças e na formação da identidade, sendo a repressão possível de se revelar das formas mais bizarras e imprevisíveis aponta Donald (1993), citado por Steinberg e Kincheloe (2001). Na verdade, esses resultantes podem ocorrer, já que a cultura da mídia não anda sozinha, mas de mãos dadas com o consumo. Assim, geram pensamentos e comportamentos ajustados aos valores, às instituições, às crenças e às práticas vigentes (Kellner, 2001).

O grupo de alunos/as, público alvo da nossa pesquisa, não escapa imune dos reflexos dos textos culturais a que tem acesso. Embora saibamos que a cristalização da formação da conduta moral aconteça na adolescência, podemos perceber, em população tão pequena – cinco/seis anos de idade - a tendência para o consumo de produtos disseminados pela mídia e as raízes infantis do sexismo.

### 6.2.1.2 Filme Homem Aranha<sup>26</sup>

O filme apontado como preferido pelos meninos foi *Homem Aranha*. Em virtude de haver, no momento da pesquisa, vários títulos de uma sequência de filmes da saga, realizamos

---

<sup>26</sup> Peter Parker (Tobey Maguire) é um jovem estudioso que vive com seus tios, Ben (Cliff Robertson) e May (Rosemary Harris), desde que seus pais faleceram. Inteligente e com um grande interesse pela ciência, Peter tem

uma sondagem para descobrir qual deles foi o mais visto pelo grupo. Eles nos apontaram que foi o filme cujo oponente do herói chama-se Duende Verde. Então, fizemos a busca, assistimos e selecionamos cenas que pudessem caracterizar o filme como um todo que, de maneira geral, é marcado por diferentes momentos de violência com agressões físicas. Foram 12 minutos de gravação em que apareceram três cenas de briga: uma entre o protagonista e seu colega de escola, duas brigas entre o herói e seu oponente principal; duas cenas (dentre as várias) de momentos em que a mocinha (Mary Jane) é salva pelo herói e uma cena em que o tio de Peter o repreende por sua reação agressiva aos colegas de escola batendo em um deles. Avaliamos que tais cenas dariam base para boas discussões com as crianças considerando nossos objetivos iniciais. Assim como as demais atividades, esta também se deu na presença da professora, que viu a transmissão das cenas junto do grupo e, durante a roda de conversa, fez a gravação. Organizamo-nos para ir à escola num dia em que turma usaria uma sala com televisão e DVD, o que viabilizou a consecução da proposta.

### **Cena 1 – Briga na escola**

Um rapaz da escola, Flash, tenta iniciar uma briga com Peter Parker devido a uma situação acidental ocorrida antes. Peter evita a agressão por algum tempo, porém cede às provocações do rapaz e briga, agredindo-o e o expondo aos risos dos expectadores.

---

dificuldade em se relacionar com seus colegas, por ser tímido e por eles o considerarem um *nerd*. Até que, em uma demonstração científica, um acidente inesperado faz com que aranha modificada geneticamente pique Peter. A partir de então seu corpo é quimicamente alterado pela picada da aranha, fazendo com que Peter possa escalar paredes e tetos, emitir pelos punhos um fluido ultrarresistente semelhante a uma teia de aranha e passe a ter um "sentido de aranha", que o avisa sempre que há perigo por perto, além de incrível força e visão ampliada. Inicialmente Peter pensa em usar seus novos poderes para ganhar dinheiro, adotando o nome de Homem-Aranha e se apresentando em lutas de exibição. Porém, ao permitir que um ladrão fuja por não considerar sua função capturá-lo, o fugitivo acaba assassinando seu tio Ben. A partir de então, Peter decide não mais usar seus poderes para proveito próprio e sim para enfrentar o mal, tendo como seu primeiro grande desafio enfrentar o psicótico Duende Verde (Willem Dafoe), que na verdade é o empresário Norman Osborn, após ter sido exposto à um gás experimental, que lhe deu uma segunda personalidade e grande força física. O filme Homem Aranha, apresentado às crianças, foi lançado em 2002. A sinopse foi retirada do *site* ADOROCINEMA (2002).

**Cena 2 – Conversa com o tio**

O tio de Peter o adverte por ter brigado com Flash. Repreende o jovem por ele ter agredido o outro alegando que, apesar de seu oponente ter merecido, ele não devia tê-lo espancado. Colocou que só porque ele podia ter batido, não significa que devia tê-lo feito.

**Cena 3 – Mary Jane é atacada**

A jovem pela qual Peter é apaixonado, Mary Jane, é atacada num beco escuro por vários homens. O Homem Aranha chega e a salva, atacando todos eles. Ao final da cena, todos os homens ficam desmaiados no chão.

**Cena 4 – Luta com Duende Verde**

O Homem Aranha entra em luta com seu oponente, o Duende Verde. Este ataca o herói, que revida e vence.

**Cena 5 – Mary Jane cai do trem**

Mary Jane, durante um dos confrontos do Homem Aranha com o Duende Verde cai do trem que estava em grande altura. A jovem passa por momentos de muita dificuldade, pois em diferentes situações corre risco de ir ao chão numa queda, mas isso não ocorre. Ao final, ela é salva pelo Homem Aranha.

**Cena 6 – Confronto final**

O Homem Aranha, em seu último confronto com o Duende Verde, descobre sua verdadeira identidade. Este tenta enganar o herói a fim de matá-lo, mas não consegue. Ao final o vilão é cortado ao meio por uma enorme lança.

Na data da realização dessa atividade, estavam presentes 13 crianças, sendo seis meninos e sete meninas. Após assistirmos ao vídeo com as cenas acima elencadas, fizemos a roda de conversa. Tal filme apareceu, como já mencionamos como preferência masculina. Os meninos, além de o terem assistido, vários tinham a fantasia do herói, outros não a tinham, porém a desejavam.

Os meninos apontaram que gostam muito do Homem Aranha por diferentes motivos: *Ele solta teia; Escala prédio; É rápido; Salva todo mundo; Ele tenta matar o do mal; Ele faz um golpe secreto.* Do grupo, três meninas disseram gostar muito do filme, duas disseram que gostam, mas não tanto. Conversamos um pouco sobre a relação de Peter Parker com Mary Jane. Após algumas controvérsias – alguns dizerem que eles são apenas amigos e outros dizerem que são namorados – chegamos à conclusão de que entre eles existe algo mais do que simples amizade, porque parece que o Peter gosta da Mary Jane como se gosta da namorada.

Isto posto ao grupo, mencionamos as diferentes situações em que o Homem Aranha salva a vida da moça: uma em que ela é atacada por um grupo de homens, outra em que ela é vítima no ataque ao trem onde ela está e, por pouco, não cai de uma grande altura. Indagamos ao grupo se eles acham ser normal os homens, no dia-a-dia, salvarem as mulheres de constantes perigos como ocorreu no filme. Entre as meninas, seis entre sete, acham que isso quase não acontece. Já para cinco entre seis dos meninos, essa é uma situação que ocorre no cotidiano, acham esta situação normal. Quando perguntados do que os homens costumemente salvam as mulheres, os meninos responderam: *Dos ladrões; Dos perigos; Se ela cair, por exemplo; Se a mulher estiver em perigo, ele salva; Das coisas que fazem mal.*

Neste filme, fica evidente o papel construtivo da mulher. A atuação da jovem Mary Jane restringiu-se a um estado constante de iminência ao perigo em que a moça ficou dependendo da atuação do papel masculino do herói em lhe salvar. Ficou declarado neste artefato que as características inerentes ao papel feminino são: a delicadeza, a docilidade, a afetividade, a solicitude, com visível subordinação e dependência do sexo oposto, bem como a constante busca pelo par romântico. As falas dos meninos refletem a clara visão que têm de que a mulher assume um papel de dependência do homem nas situações corriqueiras e que julgam ser necessário que a mulher seja constantemente protegida pelo homem. Da mesma forma que eles se posicionaram ao refletirem sobre o filme *Frozen*, em que colocaram que a mulher precisa estar casada com o propósito de ter um homem ao seu lado para resolver as questões do cotidiano, fizeram-no ao falar sobre este enredo. É a mesma mensagem advinda de diferentes fontes que vão reforçando uma maneira sexista de estar, de ser e de atuar no mundo. Neste sentido, apregoa Moreno (1999):

As atitudes, o que está implícito, os gestos atuam da mesma maneira que a propaganda subliminar, usada às vezes de maneira subversiva no cinema e na televisão, emitindo mensagens das quais não somos conscientes, mas que são muito mais eficazes que as explicitadas e têm a vantagem de não precisar ser pensadas nem justificadas. (p. 16).

Sobre essa questão, quando indagada, pontua a *Professora Júlia*: **Sempre é o super-herói que salva a moça indefesa, não é?** *Sempre, sempre é o homem que está ali e a mulher que não consegue resolver nada sozinha. Passa, muitas vezes, a visão de uma mulher que não existe hoje em dia. Porque quantas mães de família a gente têm aí que não têm o marido e que têm que resolver tudo. Aí você vê aquela moça bobinha do filme, não ia sair nada dali [referindo-se às atitudes da moça]. .... Acabam colocando a mulher como um ser frágil, indefeso e que precisa do homem.*



Interessante observar que, quando analisamos uma situação ou pensamos sobre alguns posicionamentos, podemos nos colocar, conscientemente ou não, de forma diversa ao que outrora pregamos. Na entrevista, ao analisar a maneira como Mary Jane é vista, a professora contesta o papel da mulher sendo constrictivo. Alega que a mulher não pode ser vista como um ser frágil, indefeso e que precisa de homem para sobreviver, afinal, tantas mulheres, hoje em dia, são arrimo de família. O que é fato. Entretanto, a docente, anteriormente, afirmou que é comum, em sua rotina, colocar que os meninos devem estar atentos para ajudar as meninas, salvá-las, se estas precisarem, serem cavalheiros.

Professora Júlia: *Vocês [referindo-se aos meninos] estão aqui para **ajudar, defender se precisar, não é? Matar o bicho se ele aparecer!** Caso elas [referindo-se às meninas] peçam a ajuda de vocês. **Não que elas precisem, mas, às vezes, elas vão pedir e vocês têm que estar ali para ajudar.** Então eu tenho muito isso na minha cabeça. **Não sei até que ponto acaba influenciando, mas eles...hoje ... eles já falam: “Tia, é cavalheiros, né?”***

Na verdade, observamos que, ao longo do ano, com suas falas, a professora acabou por reforçar as diferenças entre os gêneros. Colocou cotidianamente as meninas em um plano em que devem ter prioridades em detrimento dos meninos, ao tomarem o lanche, ao entrarem no ônibus. Mencionou que os meninos precisam estar atentos para salvarem as meninas, se estas precisarem, “*matarem o bicho, se ele aparecer*”. Ao dar seu depoimento, expôs que não teve nenhuma disciplina, na universidade que abordasse a sexualidade, nem tampouco, fez algum curso após a graduação, seja em serviço ou fora dele. Apontou que faz cotidianamente o que acha ser o certo, o que acredita, enquanto pessoa, ser o melhor para as crianças. A docente, ao ser indagada se acha importante a formação continuada sobre sexualidade, disse que sim, pois, dessa forma, haveria um maior entendimento, evitar-se-iam os “achismos”:

Professora Júlia: *É... eu acho que é difícil, porque fica solto, né? Cada um fala o que acha certo e o que valoriza. Se pegar uma professora feminista nunca vai falar isso, né? Ah...imagina que vai falar que o homem tem que ser cavalheiro, né? Defender, ajudar, ... vai falar totalmente o contrário. Então eu acho que vai da concepção da professora, no caso não é? Que acaba influenciando na formação deles, no comportamento, reforçando um comportamento em detrimento de outro, o que você aceita e o que você não aceita. Acho que isso em tudo. Nessa parte da sexualidade também.*

A colocação da professora é correta. No movimento feminista, o que se defende é a superação de qualquer tipo de hegemonia. Fala-se em equidade entre os gêneros. É importante um olhar atento para todas as relações: entre os homens e mulheres, de homens entre si e as de mulheres entre si. Devemos nos preocupar em suplantar qualquer tipo de dominância. Daí a importância do gênero enquanto categoria útil de análise, não apenas às mulheres, mas aos homens e às diferentes formas de masculinidades existentes. Louro (1997) assevera que para a compreensão do lugar e das relações de homens e mulheres importa observar tudo o que se construiu sobre os sexos, não apenas seus sexos. Ao apontar que a mulher precisa ser salva, seja no filme do Homem Aranha, ou nas falas da docente, institui-se a mulher enquanto incapaz de cuidar de si, ou seja, nas relações de poder, inferior ao homem.

Embora os meninos pareçam ter internalizado muito bem sua posição, por outro lado, observamos que as meninas não tiveram essa visão, neste aspecto da dependência, pois se posicionaram de forma a negar a conduta submissa da mulher. Não se enxergam como dependentes, muito embora com tão pouca idade. Não conseguimos identificar com clareza as possíveis justificativas para tal opinião, se a própria constituição familiar com sua organização serviu como modelo: *Porque quantas mães de família a gente têm aí que não têm o marido e*

*que têm que resolver tudo* [Fala da professora em entrevista]. Conforme afirmou Kosminsky (1992), citado por Gobbi (2005), é preciso olhar para os entornos sociais, históricos, culturais de seus produtores, bem como integrá-los a outros materiais é fundamental para maior aprofundamento e entendimento sobre o tema. Entretanto, houve a observância da docente com relação a tal posicionamento feminino no grupo.

Professora Júlia: *A gente percebe a menina se levantando contra* [a dominância do masculino] .... *conseguindo se posicionar... e elas são mais articuladas nessa idade.* *Elas conseguem argumentar melhor do que os meninos. Os meninos ainda são mais imaturos, a gente percebe. Então, eles ficam desarmados, às vezes, na roda de conversa, com elas. Porque elas conseguem falar e eles [respondem]: “Ah...mas é assim mesmo?” Então, eu percebo isso: “Ah... não...mas isso é coisa de menina!” As meninas são mais tranquilas quanto a isso. Então...brincam de carrinho, brincam de bola... Apesar de mais delicadas, a gente percebe aqui.*

Tal posicionamento de as meninas estarem se “*levantando contra*”, como observou a pedagoga, foi por nós percebido em muitas de suas falas ao longo da pesquisa. Embora possamos afirmar que a mulher já sofra discriminação muito cedo, às vezes, até mesmo antes de seu nascimento, é possível modificar, de forma profunda as mentalidades. Tal modificação não ocorrerá por força de imposição ou de decreto-lei, mas por meio da tomada de consciência dos mecanismos inconscientes de transmissão de verdades e modelos que queiramos modificar. Nenhum local é mais apropriado para tal intento como no interior dos muros da escola (Moreno, 1999).

Podemos crer que está havendo a quebra de um paradigma de muitos séculos. É possível que a revolta não esteja tão silenciosa, já que as próprias mulheres, historicamente, pontua Werebe (1998), “tiveram uma imagem desvalorizada de seu sexo – sendo que ainda hoje esta

atitude subsiste para um grande número delas, cobrindo, às vezes, uma revolta silenciosa.” (p.30).

No entanto, a pedagoga Júlia coloca que as meninas que assim se posicionam contrariamente ao que está posto (como natural da mulher) são mais articuladas, **mais maduras**. A este respeito, Walkerdine (1999) esclarece que a criança, embora seja tomada como neutra, em termos de gênero, é pensada como um menino. Argumenta que um menino é criativo, ativo, desobediente, contestador de regras, racional, contrastando com a figura feminina. Esta é boa, bem-comportada e não racional. Sendo então, o "Outro" da infância racional, representando tudo o que o menino não deve ser. Por outro lado, se a menina apresenta os atributos referentes ao que um menino deve apresentar, pode ser considerada como tendo um desenvolvimento patológico, uma infância inapropriada ao que é normal e natural. Nesse aspecto, poderemos ouvir, como ouvimos da docente que elas são “*mais maduras*”, que “uma menina ativa e afirmativa pode ser considerada como presunçosa, arrogante, **exageradamente madura e demasiadamente precoce ....**” [grifos nossos] (pp.77-78).

A professora Júlia atribui ao seu trabalho, ao longo do ano, os momentos em que os/as alunos/as não foram enfáticos em apontar os itens socialmente definidos como de meninos e de meninas. Ela refere que tem trabalhado com a turma, desde o início do ano, a desconstrução de posicionamentos incisivos de estereótipos de gênero como a indicação da cor rosa só para meninas e da cor azul para os meninos.

Professora Júlia: *Pego muito no pé deles nessa questão do que é de menino e de menina. Que não tem isso. Às vezes, até na roda de conversa, naquele último dia que eles ficavam: “Não, é de menino, não... [inseguros]. Por que ficaram se questionando. Eu acho. “Ah... mas a tia já falou que não, não é?” Então, eu brinco sempre com eles: “Ah, mas rosa é de menina?” E eles: “É!” Aí digo: “É? Mas e se tiver uma cueca rosa?” E eles: “Não, né tia*

[risos]!” Falo: “Ué? Cueca é de quem, de menina?” Dizem: “Não, cueca é de menino!” Falo: “Então, cueca rosa é de quem? Aí eles ficam em dúvida: E agora. .... “Não, tia, então ... qualquer cor é para todo mundo, né? ” .... Então, isso eles já foram superando. Ao longo do ano já foram vendo que, não, não tem nada a ver.... Quando eles chegam contando as coisas do dia a dia, a gente sempre conversa na “roda de conversa”.

Em continuidade, colocamos ao grupo que as cenas do filme começam com uma parte em que o Homem Aranha é provocado por outro homem. Ele evita brigar por um tempo e depois acaba brigando e dando um soco bem forte no outro homem. Indagamos se, na opinião deles/as, homem tem que brigar quando outro homem provoca. Complementamos apresentando algumas opções para que eles pudessem refletir sobre elas: *Se alguém provocar um homem e ele não brigar, vai parecer que ele é medroso, covarde? Ou o homem não precisa brigar porque ele não precisa provar nada para ninguém?* Todos os meninos acham que **ele tem que brigar** e apresentam as seguintes justificativas: **Para mostrar que ele é bravo; Para mostrar que não tá com medo.** Já as meninas todas acham que ele não precisa brigar. Uma delas disse: *Eles podem muito bem conversar.* Imediatamente um menino afirma: *Mas, ele provocou demais, derrubou a comida. **Não tem jeito, não...tem que brigar.***

Em todos os artefatos analisados, observamos uma cobrança muito grande quanto ao papel que se espera que o homem assuma na sociedade. Neste filme, tão apreciado pelos nossos meninos, não foi diferente. Um posicionamento hostil do homem em relação a um outro homem, seja seu inimigo declarado, seja um colega de classe não tão próximo, uma atuação de salvador da mulher em diferentes momentos também ficou bastante evidente. O que chamou bastante nossa atenção foi o quanto disso já foi internalizado pelos garotos sujeitos da pesquisa. Evidenciam que o homem precisa mostrar a coragem, a qualquer custo, nem que para isso precise brigar: “Não tem jeito, não... tem que brigar”. Poderíamos aqui afirmar o quanto os

diferentes discursos são eficientes e atingem em cheio nossos pequenos ao dizer-lhes como atuar na sociedade de forma superior, hegemônica.

Embora saibamos e já tenhamos apontado nesse texto que a luta do movimento feminista favoreceu a crítica aos modelos de dominação e subordinação da mulher; demonstrou desigualdades sociais entre homens e mulheres, em várias questões, questionou as representações a respeito de “ser mulher” e do “ser feminino”, apesar dos inúmeros avanços alcançados, ainda é possível observar, nos artefatos apresentados nas diferentes mídias, a mulher assumindo papéis de subordinação em relação ao homem em vários aspectos. Este, por sua vez, mostrando que a força física, a agilidade, a agressividade e, em certa medida, a violência, como via de solução de conflitos, são os modelos apresentados aos espectadores diversos e, em especial, às crianças.

Prothrow-Stith citado por Provenzo (2001) afirma que diferentes fontes midiáticas procuram mostrar às crianças a graça na violência, a ver que ela é divertida e fonte de sucesso, que é a escolha primeira do herói da trama, é indolor, não causa culpa e é recompensadora. Ainda menciona que:

Se você olhar as crianças pequenas assistindo ao seu primeiro desenho, verá que elas literalmente aprendem quando rir. Rir não é uma resposta natural à violência. Mas elas aprendem, porque as outras crianças em volta dela riem. Porque há uma seqüência de riso, porque há música que lhes diz quando rir. (Prothrow-Stith citado por Provenzo, 2001, p. 172).

Rememoramos com a turma uma das cenas em que Peter briga com o Duende Verde. Ao final dela, o vilão fala: *Ninguém diz não para mim!* Colocamos ao grupo que um homem pode ouvir um “não” de um outro homem ou de uma mulher. Perguntamos: *Neste caso, por exemplo, se ele ouvir de outra pessoa: Não quero; Não vou; Não concordo!!! Ele deve aceitar ou ele deve insistir para o outro mudar de opinião e dizer sim para ele?* As respostas apontaram que cinco entre seis meninos acham que **o homem não se deve aceitar o “não”**

**como resposta.** Somente um disse que deve aceitar a opinião de outro. Já as meninas opinaram dizendo que todos os homens devem aceitar e respeitar a opinião dos outros.

Novamente, nesta cena, foi visualizado o papel do homem como detentor da razão em relação a outro homem. Ficou explícita a representação, na cena e na fala dos meninos, a masculinidade hegemônica, não só em relação à mulher, mas também em relação ao outro homem. Embora a dicotomia bem *versus* mal esteja bem representada neste filme, na cena em questão apontada às crianças, quem afirma “*Ninguém diz não para mim!*” é o vilão da história. Logo, o posicionamento dos meninos não se deu pelo fato de estarem em concordância com o herói, o Homem Aranha. Ficou notório um posicionamento já definido, nos garotos, de superioridade do homem, seja este herói ou não, seja em relação ao sexo oposto ou a outra pessoa do mesmo sexo.

Assim, a sustentação no patriarcado apresenta às mulheres sérias consequências, mas também corrompe o desenvolvimento masculino. No currículo da cultura infantil, especialmente nos textos midiáticos, os meninos são incitados, de diferentes maneiras, a terem as condutas patriarcais que lhes foram designadas por herança histórica a fim de demarcarem a realidade e obterem o máximo do privilégio de sua dominação sobre seus subordinados. Não se pode negar que os meninos têm tido suas subjetividades sexuais como objetos de vigorosa regulamentação através de pressões sutis ou diretas para começarem, desde cedo, a apresentar as pequenas versões da hegemonia masculina (Christian-Smith & Erdman, 2001). Assim, muitas vezes, uma identidade é formada negando completamente ao jovem garoto possibilidades frutíferas de boas relações com outras pessoas.

Realmente, na masculinidade hegemônica, as únicas técnicas aprovadas para negociar com as emoções de alguém envolvem evasiva, valentia, jactância, gritaria, mentira e várias formas de agressão. Em seu esforço para dominar semelhantes técnicas, jovens garotos na nossa cultura começam a cultivar uma “postura masculina desembaraçada e descompromissada” [destaque dos autores] por volta do período em que entram para a quinta ou sexta série. (Christian-Smith & Erdman, 2001, p. 46).

Tal postura masculina desembaraçada e descompromissada, asseveram os autores citados, começa a ser cultivada entre os 11 ou 12 anos. Contudo, em nossos estudos, observamos, já aos cinco ou seis anos, nos meninos, uma formação de identidade que os conduzirão a apresentarem tal comportamento, possivelmente, antes dessa idade.

### 6.2.1.3 Conteúdos televisivos – o cotidiano

Enquanto os celulares ainda são objetos de desejo de nossas crianças, o acesso ao conteúdo da TV parece ser quase irrestrito aos pequenos. Levantamos que são vários os desenhos vistos pelos meninos: *Angelina Ballerina*, *Sonic*, *O Cão Detetive*, *Bob Esponja*, “de lutas”; já as meninas apontaram: *Tom e Jerry*, *Peppa Pig*, *Bob Esponja*, *Barbie*, *Jovens Titãs em Ação*. Ao serem indagados se gostariam de ser algum personagem já visto na TV e por qual motivo, ouvimos respostas bem interessantes.

Pelo posicionamento dos meninos, percebe-se que o que desperta o seu interesse são a força e agilidade física, a juventude, a boa aparência e a perspicácia dos personagens, além da velocidade dos meios de transporte.

Álvaro: *Queria ser o Transformers Amarelo, porque ele é fortão. Não quero ser o velho, não. Quero ser o novo.*

Benício: *Eu queria ser o Sonic, porque ele é “da hora”.*

Renato: *Se eu pudesse, queria ser o Mac Queen. Ele é rápido pra caramba.*

Márcio: *Eu seria o Ben 10. Porque ele vira herói, tem quatro braços e quatro olhos.*



Miguel: *Eu seria o Batman. A fantasia dele é muito legal.*

Algumas das meninas, novamente, nesta atividade, mostraram algumas respostas interessantes já que extrapolam o papel que vem sendo assumido pelas mulheres ao longo dos tempos. Apontaram sinais de agressividade, de perspicácia e de bom humor como sendo características apreciadas nos personagens preferidos dos desenhos vistos por elas.

Helen: *Gostaria de ser a Mônica. Acho ela legal porque bate no Cebolinha.*

Karen: *Eu seria a Elza. Porque ela joga gelo nos homens malvados.*

Felícia: *Queria ser a Dafny do Scooby Doo. Ela é muito legal e vai desmascarando o que vai encontrando.*

Mariana: *Ah...eu queria ser o Zé Colmeia. Acho ele muito engraçado.*

Entretanto, outras ainda indicaram a valorização de características tradicionalmente postas pelo papel que a mulher tem assumido historicamente nas diferentes sociedades, como sendo inferiores aos homens, submissas, bondosas, gentis e enaltecedoras dos padrões vigentes da estética e da beleza.

Roberta: *Seria a menina da novela Aurora. Porque ela é pobre, mas tem um vestido de rico. O namorado dela é rico e compra bastante “vestido” e coisas... colar de pérola...pra ela.*

Sofia: *Eu gosto da Manuela* [protagonista da novela *Cúmplices de um Resgate*]. *Queria ser ela. Ela canta bem e eu também.*

Lara: *Eu queria ser a Barbie...ela tem um cabelo lindo.*

Beatriz: *Eu seria a Manuela* [protagonista da novela *Cúmplices de um Resgate*] *porque ela é legal, tem amigos e uma avozinha muito boazinha. Ela também gosta de brincar sempre.*

A televisão, como vimos, embora não seja a preferência das crianças em sua escolha entre os diferentes recursos midiáticos, é a mídia mais acessível a elas e à grande parte das famílias brasileiras. Lévy (2010) coloca que

Uma vez que a mensagem midiática será lida, ouvida, vista por milhares ou milhões de pessoas dispersas, ela é composta de forma a encontrar o “denominador comum” [destaque do autor] mental de seus destinatários. Ela visa os receptores no mínimo de sua capacidade interpretativa. (p. 118).

Essa característica é redutora e ao mesmo tempo conquistadora que acaba, segundo o autor, a fabricar um público indiferenciado. Entendemos como pertinentes as falas de autores que apregoam que a criança, em sua relação com a programação de TV a que tem acesso, é considerada como passiva, já que ela apenas absorve, sem questionar, os conteúdos veiculados.

Na realidade, podemos observar que as crianças vêem TV e nem discutem a informação. Recebem passivamente as mensagens sem analisar profundamente o que estão assistindo. Nem dizem se gostam ou não do que estão vendo. Ninguém comenta o que assiste. Simplesmente vêem e observam, consomem sem fazer uma análise. Muitas vezes, as crianças se 'desligam' do mundo real e entram para o mundo da TV ... Estão absortas no que a TV está 'ordenando'... Esquecem o paladar como se a TV fosse um anestésico. (Crippa, 1984, p. 66).

Considerando, como afirma Hall (2005) que a identidade é realmente “algo formado, ao longo do tempo, através de processos inconscientes, e não algo inato, existente na consciência no momento do nascimento” (p. 38) e que as crianças absorvem como uma esponja os conteúdos dos programas televisivos que são pedagogias culturais, ou seja, instâncias que educam, há que se perceberem, em suas falas, construções de masculinidades e feminilidades. Ao idealizarem um personagem com o qual se identificam sem perceber, estão se constituindo e aprendendo a ser mulher, ser homem, ser criança, ser branco ou negro.

Tais produtos culturais, ligados ao lúdico e ao prazer, muitas vezes são considerados “inocentes” demais para merecerem uma análise política (Giroux, 2012).

Todos os alunos, sem exceção, assistem diariamente à novela *Cúmplices de um resgate*<sup>27</sup>, transmitida pelo canal aberto Sistema Brasileiro de Televisão (SBT) de segunda à sexta-feira, às 20h30min. Ao iniciarmos a pesquisa de campo, já haviam sido transmitidos vários capítulos da referida novela. Diante de tal fato, procuramos selecionar capítulos referentes à primeira semana de exibição, cujo conteúdo, apresentou diferentes cenas de cunho sexista. Como o tempo para a transmissão da gravação, na escola, não é tão amplo e a discussão ocorre posteriormente a ela, selecionamos seis cenas, que julgamos apresentar um conteúdo

---

<sup>27</sup> A novela, com início no dia três de agosto de 2015 e com previsão de 250 capítulos, escrita por Íris Abravanel e dirigida por Reynaldo Boury, é adaptada da telenovela mexicana *Cómplices al rescate*. A trama conta a história das irmãs gêmeas Manuela e Isabela, que foram separadas após o nascimento e se reencontram após doze anos. A primeira é doce, meiga, gentil e muito talentosa para a música. Vive uma vida feliz no Vilarejo dos Sonhos, onde mora com a avó Nina, com sua tia Helena e com sua amorosa mãe Rebeca. A mãe nunca soube que teve gêmeas. Manuela é muito querida no vilarejo e toca em uma banca chamada Manuela e Seus Amigos composta por sua tia Helena e pelos colegas Pedro, Mateus e sua irmã Dóris, Téó, um garoto cego que percebe tudo a sua volta apesar de não ver. Eles também têm a companhia de Manteiguinha, cachorro guia de Téó, e o rato de Mateus e Dóris, Tuntum. Os dois vivem conversando entre si e aprontando todas, acompanhados das crianças do vilarejo. Isabela, que foi separada da mãe biológica, vive no luxo, rodeada de empregados e muitas mordomias, mas sem amigos. Vive em conflito com sua mãe Regina, que mandou roubá-la quando ela nasceu com ajuda de seu irmão Geraldo. Orlando, o pai de Isabela, trabalha muito, mas sempre tem tempo para filha e faz todas as suas vontades. A menina também é querida por Marina, sua babá e empregada. Sonha em ser cantora, mas não tem talento algum. No entanto, um grupo musical infantil está prestes a ser formado pela gravadora Dó-Ré-Music, onde trabalham os “pestinhas” Joaquim, André, Júlia e Felipe. Eles moram com sua tia Flora num condomínio e lá vivem aprontando com a síndica, Meire. No enredo, Isabela fará de tudo para entrar na banda Cúmplices de um Resgate, que terá como empresária justamente Regina, que faz de tudo para que ninguém nunca descubra que Isabela existe. Portanto, não quer que a garota fique famosa, já que isso pode prejudicá-la. Mas as coisas mudam quando Marina leva Isabela a uma competição musical na qual a banda de Manuela participa. Isabela vê a semelhança entre ela e a outra garota, então propõe uma troca. (Wikipédia, a enciclopédia livre, 2016).

com vastas possibilidades de discussões sobre sexualidade. Apresentaremos, neste item, apenas as cenas cujas falas apontaram questões sexistas e estereotipadas de feminilidades e masculinidades. As demais cenas serão apresentadas mais à frente, no eixo Sexualização da criança em função da exposição mídias.

### **Cena 1: Quartos de dormir das protagonistas Manuela e Isabela**

Os quartos das duas meninas protagonistas têm a decoração bem característica daquela indicada socialmente para as meninas. O branco, rosa e roxo são as cores predominantes, porém o recurso simbólico usado para distinguir os/as personagens que são bons/maus está presente: o quarto da meiga Manuela é muito claro, já o da arrogante Isabela tem tons mais escuros com alguns objetos de um vermelho muito forte. Em sequência, aparece o quarto dos três irmãos Joaquim, Júlia e Felipe (crianças que tocam na banda). O quarto deles tem cores variadas, paredes amarelas e cinza, objetos de decoração, em maioria instrumentos musicais, nas cores verde, bege, azul e preto. Não há indícios ali da tendência decorativa usada nos quartos das protagonistas.

No momento em que conversamos sobre esta cena, observamos que as meninas se empolgaram mais que os meninos em comentar. Ao serem perguntados/as sobre o que tinham observado nos quartos das duas meninas e nos quartos dos três irmãos, as crianças mencionaram as cores predominantes nos quartos das duas irmãs, chamando sempre mais atenção para o quarto de Isabela, a irmã arrogante, que era onde havia mais coisas em evidência (espelho, guarda-roupa, escova de cabelo, escada). De imediato as cores rosa e branca foram evidenciadas tanto pelas meninas como pelos meninos que participaram. Quando indagados sobre as diferenças existentes entre os quartos das meninas e o quarto dos três irmãos, as

crianças foram citando o que viram no quarto dos três irmãos: *Colantes de guitarra e de DVD; Tem TV; A cama é diferente, uma é verde; O quarto é mais escuro; Tem um guarda-roupa, ele é azul; Tem aquela coisa de bater (bateria); A bateria é cinza.* Perguntamos por que achavam que tinha tanta diferença entre os quartos observados primeiro – das duas meninas- e o que foi observado na sequência – dos três irmãos. Responderam que era porque os quartos ou eram para meninas ou eram para meninos. Diante da resposta, colocamos que, no quarto dos três irmãos, também havia uma menina, ao que responderam que era porque tem mais meninos do que menina. Nesse momento, perguntamos: *E se houvesse um menino e uma menina, como seria o quarto?* A resposta foi imediata de todos: teria que ser azul. E complementamos: *E quais outras cores ficariam bem num quarto de menino?* As respostas foram: *Azul, verde, branco, vermelho, roxo...*[pausa] *rosa.* Percebendo a hesitação, indagamos se rosa é de menino também. As respostas foram divergentes entre o sim e o não. Então pedimos que levantasse a mão quem achasse que rosa também era cor para menino. Após pensar um pouco, todas as meninas disseram que sim, mas apenas dois meninos, de seis, levantaram as mãos.

Embora com alguma divergência, tanto por meninos quanto por meninas, a cor rosa é tida como a cor para as meninas de modo geral e que meninos não devem usar, ou seja, existem distinções nas cores adequadas para meninos e meninas e, num grupo de meninos e meninas, a prevalência é para itens convencionalmente ditos masculinos. As crianças concordam que, se há meninos e meninas, os meninos devem ser privilegiados quanto à escolha da decoração. A análise da decoração dos quartos das crianças, personagens da novela, fez-se necessária, pois, na verdade, não podemos desconsiderar, acerca dessa questão, que até mesmo a “cultura material, os objetos, as moradias, a organização espacial das cidades modernas, reflete e constitui as diferenças de gênero.” (Torrão, 2005, p. 135). Nesse sentido, Carvalho (2001) citado por Torrão (2005) aponta que:

Os arranjos de mobiliário, o modo como são mobilizadas as qualidades ergométricas de determinados objetos da casa, a ornamentação dos objetos pessoais e domésticos, as regras de decoração, as especializações dos cômodos, a rotina doméstica e os trabalhos que ela envolve, [todos eles são capazes de] produzir e reproduzir diferenças de natureza sexuada. (p.135).

## **Cena 2: O ataque à síndica**

Os três irmãos: Joaquim, Júlia e Felipe executam um plano contra a síndica. Sob o comando do irmão mais velho, Joaquim, os irmãos induzem a síndica a puxar uma corda que ia do solo até a janela do apartamento deles. A corda aciona um balde cheio d'água, que vira, entornando o líquido na cabeça da mulher. Quando ela está toda molhada, os irmãos, do alto da janela do apartamento, abrem um travesseiro, do qual caem todas as penas na cabeça da síndica já molhada. Ao verem a mulher toda cheia de penas grudadas pelo corpo, os/as personagens dão enormes gargalhadas.

Ao conversarmos com o grupo sobre a cena, perguntamos sobre o plano armado e sobre quem deu as ordens para o grupo. Responderam que o líder, durante todo o tempo, foi o personagem Joaquim. Indagamos por qual motivo eles achavam que era o Joaquim a dar as ordens. A resposta foi imediata: *Porque ele é o mais velho; Ele é o maior de todos*. Perguntamos por que não era a Júlia a dar as ordens. A resposta seguiu o padrão da primeira: *Por que ela é pequena* [uma menina dá essa resposta]. *Ela é menor* [um menino diz]. Problematizamos a questão perguntando: *E se fossem crianças, meninos e meninas, todos da mesma idade a colocar um plano em prática, quem deveria dar as ordens: um menino ou uma menina?* Havia 14 crianças presentes: nove meninas e cinco meninos. Destes, 11 responderam que quem deve dar as ordens é um menino: todos os meninos e seis meninas. Questionamos o motivo de ser o menino a dar as ordens. Uma menina responde: *Porque eles são cavalheiros* [justificando como se dar as ordens para uma menina fosse uma gentileza que fizesse a ela]. Não tinham muito argumento para justificar, mas eram incisivos na resposta em ser um menino a comandar o grupo. Continuamos: *E se fosse uma menina a dar as ordens? Não iria dar certo?*

As crianças, prontamente responderam: *Não!* Quisemos saber o motivo. Uma menina diz: *Porque elas gostam de rosa.* Questionamos: *Mas o que tem a ver a menina gostar de rosa com ela não poder dar ordens a meninos?* Outra menina diz: *Porque os meninos sabem mais dar ordens do que as meninas.* Insistimos: *É isso mesmo, crianças, menino sabe mais dar ordens que menina?* Ao que todas respondem: *É.* Outra afirma: *Menina não sabe dar ordens, não dá não!*

Ao falarem sobre liderança, o grupo é unânime em afirmar que o papel do líder é exclusivo do homem, é ele que faz isso melhor e que a mulher não é capaz de liderar um grupo homogêneo, não faria bem esta tarefa, pois não daria certo. Embora não consigam justificar os motivos, são enfáticos ao fazer tal afirmativa. Trazemos uma citação para ilustrar o que foi posto pelas crianças sobre o papel da mulher no tocante à liderança num determinado grupo para posterior problematização:

O homem envelhece com dignidade e a mulher com insegurança. Dos objetos da sociedade de consumo (feitos para se deteriorar depressa) ela é o que mais cedo entra em obsolescência. O mercado pede Lolitas. Que fazer se o tempo passa, e ela não tem nenhuma tarefa histórica, mas apenas deve agradar ao homem? (Studart, 1986, p. 31).

A citação acima mostra que a mulher foi, ao longo da história, hoje um pouco menos, considerada um ser humano inferior ao homem. Na verdade, um mero objeto de uso deste e que se torna, ao longo do tempo, ultrapassado.

Observamos um mundo marcado por feminilidades e masculinidades que ditam modelos aos quais mulheres e homens devem se sujeitar. O discurso do senso comum, muitas vezes, ocorre com anuência da ciência, que sabemos não ser neutra. Werebe (1998) afirma, sobre esta questão, que:

Na medida em que os estereótipos de papéis sexuais são impostos, e até certo ponto aceitos, eles se transformam em identidades psicológicas. Por isso se acreditava

(e ainda há os que acreditam) que as diferenças entre atitudes e comportamentos masculinos e femininos se apoiam em características inerentes a cada um dos sexos, que seriam determinadas biologicamente. A psicologia e a psicanálise contribuíram para perpetuar esta crença. (p. 27).

A autora menciona o desenvolvimento, por psicólogos, da teoria dos traços de personalidade masculinos e femininos, considerados como naturais e apenas influenciados por normas sociais. Embora tal teoria jamais tenha sido confirmada em estudos sérios, foram várias as tentativas sem sucesso em se testar a hipótese da suposta inferioridade intelectual da mulher. Afirma ainda que existem autores que admitem a existência de diferenças qualitativas de inteligência que explicariam as opções vocacionais e profissionais dos dois sexos e que os padrões tradicionais influenciam os indivíduos e ditam que a ambição é uma característica masculina e que não comporia a imagem feminina. No âmbito familiar, os próprios pais demonstram anseios maiores para os filhos do que para as filhas no que se refere ao nível de aspiração profissional (Werebe, 1998).

A autora ainda revela que, apesar de alguns progressos realizados, especialmente nos países mais avançados e nas classes mais favorecidas e educadas, a mulher continua com posição inferior à do homem em quase todos os setores dentro da sociedade, e especialmente no campo educacional.

Segundo dados do Instituto de Estatística da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), em pesquisa realizada em 2011, por ocasião da celebração do Dia Internacional da Alfabetização, 793 milhões de pessoas em todo o mundo não sabem ler nem escrever e, destas, a maioria são meninas e mulheres.

A situação brasileira, no tocante às oportunidades educacionais oferecidas às mulheres, é sob certos aspectos semelhante à dos países ricos: os homens e mulheres brancos e de bom nível de renda familiar dispõem de boas e equivalentes oportunidades educacionais, enquanto que os homens e mulheres não brancos e de baixa renda familiar dispõem igualmente de péssimas condições educacionais. (Rosemberg, 1996, p. 58-65, citada por Werebe, 1998, p. 34).



A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio, divulgada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2013, indica que vivem no Brasil 103,5 milhões de mulheres, o equivalente a 51,4% da população. Os dados mostram que as mulheres são maioria da população, passaram a viver mais, têm tido menos filhos, ocupam cada vez mais espaço no mercado de trabalho e, atualmente, são responsáveis pelo sustento de 37,3% das famílias. A expectativa de vida também aumentou, enquanto em 1980 a mulher vivia, em média, até 65 anos, em 2010 a estimativa subiu para 77 anos de idade.

Segundo dados da mesma pesquisa, aumentou a escolaridade feminina e o número de mulheres consideradas analfabetas teve redução no Brasil. Entre 2000 e 2010, do total de aproximadamente 4,9 milhões de jovens entre 15 e 17 anos de idade que frequentavam o ensino médio, observa-se uma proporção maior de mulheres (54,7%) se comparada com a de homens (45,3%).

Em 2010, havia um contingente maior de mulheres entre os universitários de 18 a 24 anos de idade, representando 57,1% do total de estudantes que frequentavam o ensino superior nessa faixa etária. Embora os homens ainda sejam a maioria exercendo a medicina no Brasil, o número de mulheres que entram em tais cursos no país é maior que o de homens. Desde o ano de 2010, as mulheres representam a maioria entre os novos registros de médicos, revela pesquisa da Faculdade de Medicina da USP, contudo, tal formação não se reflete em maiores ganhos, já que a remuneração das mulheres não acompanha a dos homens, analisa o pesquisador Mário Scheffer (citado por Dias, 2015). As áreas gerais de formação nas quais as mulheres com 25 anos ou mais de idade estão em maior proporção são “Educação” (83%) e “Humanidades e Artes” (74,2%), no entanto, elas são justamente as áreas com menores rendimentos mensais.

Não é de se admirar que o contingente maior de mulheres desempenhe suas atividades laborativas na administração pública e nos serviços domésticos. Como já mencionamos anteriormente, parte delas é fruto de uma educação que se empenha no cuidado com o outro (filhos, marido, parentes, idosos) e acaba dedicando-se a carreiras consideradas como femininas: professoras, enfermeiras, assistentes sociais, empregadas domésticas, etc. A escolha das carreiras no campo do ensino ou da prestação de serviços sociais ou de saúde não só é comum, como se presume serem estas atividades uma extensão para o espaço público das costumeiras atividades realizadas no lar. Assim, o que se espera é que adequem com harmonia o desempenho profissional e os afazeres da maternidade e cuidados com a família.

Em contrapartida, Werebe (1998) pondera que nem sempre é cômoda a posição de “superioridade” do homem e que não são fáceis de suportar as pressões que sobre ele se exercem para que assuma determinados papéis, o que pode ocasionar um desenvolvimento psicosssexual com conflitos e ambivalências, como no caso da mulher. São problemas gerados pela rigidez nos modelos de masculinidades e feminilidades e pela exigência social de que sejam assumidos de forma rigorosa.

Quanto à mulher, Werebe (1998) assinala que as atitudes são, em geral, contraditórias, pois há as qualidades exaltadas, cultuadas de mãe e esposa, que correspondem à visão cristã da virgem Maria, porém também representa a visão do pecado (de Adão), de tentação, do diabo. Contudo, as qualidades ditas femininas são, de modo geral, desvalorizadas: fraqueza, submissão e dependência. Os homens que não apresentam os predicados considerados masculinos são tachados de forma depreciativa de “efeminados”.

Os traços ditos “masculinos”, como, por exemplo, agressividade, dominância, força física, virilidade são mais valorizados socialmente e representam a pessoa sadia, segundo a autora.

As próprias mulheres, pontua a mesma pesquisadora, ao longo de muitos séculos, tiveram uma imagem desprestigiada de seu sexo, o que persiste, em vários casos, até os dias atuais, gerando, inclusive certa revolta não declarada.

Entretanto, aos poucos, a imagem da “mulher-objeto-sexual” foi se desenvolvendo, em especial, na maioria dos países ocidentais. Bourdieu (1990, p. 27) citado por Werebe (1998) menciona que “as mulheres são negadas como sujeitos das trocas e alianças que se estabelecem por intermédio delas, mas reduzindo-as ao estado de objeto” (p. 31). As próprias mulheres são levadas a se considerar como objetos com intuito de incitar, não só a admiração, mas também o desejo. Nesse sentido, é possível concluir que existe uma preocupação excessiva com a beleza, a elegância, o próprio corpo e as vestimentas.

Segundo Beauvoir (1967), enquanto a beleza masculina indica a transcendência, a da mulher tem a passividade da imanência. A segunda é feita para deter o olhar. O corpo do homem não se apresenta como objeto de desejo, já o da mulher, sabendo-se, faz-se objeto. Observa-se como passivo e dado, uma coisa. Segundo a autora, ao longo de sua vida, a mulher será intensamente ajudada em seu esforço para se abandonar e se retomar na mágica do espelho. No caso da mulher, o reflexo se deixa assimilar o eu.

Na percepção das crianças, a mulher é inferior ao homem. Tais atributos de superioridade do homem são evidenciados nos filmes e na novela, artefatos preferidos das crianças. Não é de se estranhar que tal posicionamento se dê, já que, a todo o momento, além de todo o discurso acerca dessa questão, há evidências de que a mulher, embora muito tenha avançado em suas conquistas, ainda assuma um lugar subalterno. Mesmo quando alcança a maioria em número de registros em determinada profissão, isto não representa o mesmo valor numérico em ganhos financeiros, como citamos anteriormente no caso da medicina. Ou seja, muito há que ser feito para que a mulher supere a posição que alcançou, no estado de ser inferior, ou no de ser objeto. É preciso que todos possamos - pais, professores, educadores e

outros profissionais - problematizar, em diferentes momentos, o que se veicula acerca do papel que a mulher ocupa no mundo.

### **Cena 3 – Quem vai lavar a louça?**

Os três irmãos, Joaquim, Júlia e Felipe acabam de almoçar. Sentados no sofá, os dois meninos, saciados, fazem comentários de que estão cheios porque comeram bastante. O mais jovem fala: *Daqui a pouco irei produzir uns gases fedorentos*. Júlia está sentada ao lado da pia e diz a ele para guardar energia para lavar a louça. O menino olha para a pilha de louças a ser lavada, faz uma cara de espanto e fala para ela: *Pode começar! Lavar louça é trabalho pra mulher*. A garota responde: *Acontece que eu sou uma mulher moderna. Podem levantar e me ajudar a arrumar essa bagunça!*” Ela vai para a pia lavar a louça e um dos meninos pega um pano e se levanta a contragosto.

Na roda de conversa, perguntamos às crianças se elas concordam com Felipe em sua fala que lavar louça é trabalho de mulher. Todos responderam que sim. Colocamos de outra forma: *Homem pode lavar louça também?* Responderam que sim. Dois meninos afirmaram que lavam louça em casa. Estendemos a pergunta ao núcleo familiar: *Em casa, algum pai lava a louça?* Dos 14 presentes, três responderam que o pai lava a louça. Refizemos a pergunta da maneira inicial: *Lavar louça é trabalho de mulher?* Um menino e uma menina disseram ser trabalho tanto de mulher como de homem, duas meninas disseram ser trabalho só para mulheres e uma menina colocou: *Meu pai trabalha e quando chega em casa fica assistindo (TV)*. Diante do impasse, interrogamos: *Na opinião de vocês, que tipo de trabalho é trabalho da mulher?* Ouvimos várias respostas, a maioria das meninas: *Lavar louça; Limpar a casa; Lavar roupa; Lavar panela; Varrer casa; Passar roupa; Passar pano; Arrumar a cama; Molhar plantas, porque senão elas morrem*- um menino disse isso. Investigamos, em sequência: *E qual é o trabalho de homem?* Imediatamente um menino respondeu fazendo um gesto incisivo com as

mãos: *Pegar firme!* Perguntamos a ele: *Pegar firme? Em quê?* Nesse momento, cada criança começou a falar, ao mesmo tempo, qual era o trabalho do pai. Perguntamos ao grupo: *Quem aqui tem a mãe que trabalha fora? Que tem um emprego?* 11 entre 14 crianças disseram que a mãe trabalha fora de casa. Achamos pertinente verificar quais os são trabalhos executados pelas mães dos alunos, pois ficaram dúvidas referentes à colocação das crianças sobre trabalho de mulher estar restrito ao doméstico por, talvez, a maioria das mães trabalharem com serviços domésticos em casa ou fora. Foi feito um levantamento do trabalho das mães por meio de um questionário, da própria escola, que todas as famílias preenchem ao realizar as matrículas dos/as alunos/as. Verificamos que nove mães realizam trabalhos domésticos e, destas, quatro são remuneradas como diaristas, domésticas e auxiliares de limpeza; cinco dizem ser trabalhadoras do lar; 10 mães realizam outros tipos de trabalhos remunerados, além de executarem tarefas domésticas em casa (vendedoras, balconistas, artesãs, ajudantes de produção, cabelereira, manicure, chapeira).

Nesse sentido, colocamos a relevância, conforme propõe Demartini (2005), de que é preciso:

.... desvendar inicialmente a história de cada criança, do grupo a que essa criança pertence e do grupo a que ela está ligada no momento da pesquisa. .... é preciso verificar quais são as marcas de cada criança, as marcas de cada infância e os processos de socialização. (p. 8).

Concluímos, então, que a maior parte das crianças têm referências de outros tipos de trabalhos para as mulheres, baseando-se nos trabalhos da maioria das mães. Contudo, todas as mães executam os trabalhos domésticos em casa, e pouquíssimos pais auxiliam-nas nessa tarefa, talvez por esse motivo, a grande maioria das crianças faça a inferência de que trabalho de mulher se restrinja ao labor doméstico e não se estenda a outros tipos. Concordam que esses trabalhos são os naturalmente referentes ao papel feminino, mesmo aqueles que têm suas mães

que executam algum trabalho diferente do labor doméstico fora de casa. A grande maioria tem em casa o reforço de que os pais não executam essas tarefas nunca. Apenas quatro têm pais que ajudam as mães a lavarem a louça. Segundo as crianças, o pai tem o trabalho mais importante “Pegar firme no trabalho”, considerando-o visivelmente mais relevante e numa outra escala de valor.

Deduzimos que o avanço da situação da mulher considerando sua entrada no mercado de trabalho ainda não se constitui, aos olhos do grupo pesquisado, merecedor de destaque, pois o papel da mulher restringe-se ao âmbito doméstico, apesar de a grande maioria atuar fora dele. O *status* de provedor da casa ainda é do homem.

#### **6.2.1.4 O que “rola” no seu celular?**

Ao verificarmos que usar o celular para jogos foi citado pelos alunos como atividade favorita, muito embora o celular não seja o mais usado por eles/as devido ao fato de pertencerem a adultos da família, achamos por bem investigar quais jogos praticam. Sabemos que tal recurso oferece-lhes uma imensidão de possibilidades, já que todos acessam a Internet. Inicialmente pensamos em solicitar que os alunos trouxessem os aparelhos para que acessassem em sala seus conteúdos. Contudo, vimos que seria inviável tal pedido, já que os celulares não pertencem às crianças. Dessa forma, foi realizada uma roda de conversa e nela pedimos que as crianças contassem que tipos de jogos acessam, como eles são e quem pode jogar. O intuito da última pergunta foi de obter pistas sobre o que cada um pensa da indicação dos jogos. Obtivemos as respostas que foram inseridas no quadro a seguir.

**Quadro 3** - Jogos de celular preferidos pelos meninos

<b>MENINOS</b>		
Qual é o jogo?	Como é o jogo?	Quem pode jogar?
O Jogo do Malandro	Tem tiro e luta.	É para menino jogar.
O do Leão	Ele tem de ir ganhando para passar de fases.	É para menino e menina.
O do Motoqueiro Fantasma	Mata monstros.	É para menino e menina.
Quesh	É de lutas.	É para menino e menina.
O do Homem Aranha	Ele destrói os inimigos.	Só meninos gostam dele
Black Jack	De atirar, de matar pessoas.	É de menino porque é assustador.
Do Robô	É de atirar e de matar.	É para menino e menina.
Minecraft	É de montar peças.	É para menino e menina.

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

**Quadro 4** - Jogos de celular preferidos pelas meninas

<b>MENINAS</b>		
Qual é o jogo?	Como é o jogo?	Quem pode jogar?
Da Barbie	Ela lava o carro, compra coisas para ela.	É para menino e menina.
Da Barbie	Ela faz limpeza no rosto, passa maquiagem, compra vestido.	É para menino e menina.
Da galinha – não é a pintadinha.	Ela tem um ninho e cuida dele.	É para menino e menina.
Da Frozen	Da Elza, que tem o poder do gelo.	É para menino e menina.
De Pintura	Posso pintar figuras como a da Mônica e do Cebolinha.	É para menino e menina.
De skate	É de andar de skate	É para menino e menina.
Do Macaco	É de matar, de pular e matar.	<b>Este jogo é de menino.</b>

Fonte: Elaborado pela pesquisadora.

Em relação aos jogos praticados pelas crianças, há uma divisão interessante. Quanto aos praticados pelos meninos, observa-se a questão do reforço dos estereótipos de gênero. Em sua quase totalidade (seis em oito), referem-se a lutas, mortes e violência, um está ligado à tarefa de vencer fases, que se relaciona com a competitividade e a conquista e apenas um jogo é de montar peças.

Não tem sido possível estabelecer estatisticamente uma relação de causa válida entre a violência da mídia e as condutas violentas nas crianças, já que várias pesquisas têm apontado resultados divergentes. Entretanto, de uma perspectiva mais qualitativa:

A cultura infantil violenta privilegia a violência como o mais eficaz método de resolver os problemas no cotidiano das crianças. Os patrocinadores de programas de TV para crianças e os produtores da cultura cinematográfica infantil são forçados por pressões competitivas a criar mais produtos violentos, que geram lucros mais altos. (Steinberg & Kincheloe, 2001, pp. 40-41).

Considerando que é cotidiano o acesso a tais jogos violentos pelos meninos e suas falas ao longo da pesquisa de que o homem, de modo geral, não deve aceitar um “não” como resposta, que ele tem que revidar agressivamente quando provocado, que deve estar ao lado da mulher em situação de proteção constante a ela dos perigos da vida, podemos inferir que tal público tem se apropriado desses textos “reproduzindo frases de efeito, imagens e figuras para articular seu próprio senso de estilo, visual e identidade.” (Kellner, 2001, p. 150). As crianças, de modo geral, e os meninos, em específico, por meio da violência posta em tais jogos, têm tido os personagens como modelos, imitando suas excentricidades e padrões de comportamento o que, de certa forma, tem regulado suas identidades sociais e, de algum modo, suas vidas.

A professora Júlia, a esse respeito, observou, no dia a dia, situações em que os meninos representam, por meio das brincadeiras, a violência dos jogos e explica:



*Estão expostos a jogos que não são pra idade, não só no sentido da sexualidade, mas da violência a gente percebe bastante...Então, tem oportunidade em que eles estão brincando de armas e quando você questiona: “Não tia, é de água [a arma]....essa arminha é de água!” Então...são...coisas violentas pra idade, não é?*

Ao comentar sobre um estudo feito por Provenzo (*Video Kids: Making Sense of Nintendo*), Steinberg e Kincheloe (2001) colocam que:

.... para vencer esses jogos era preciso mergulhar na batalha pela sobrevivência no cosmo virtual e aprender a mutilar e matar todos os rivais. Uma idéia fixa de agressividade era estabelecida, com a violência tornando-se uma ‘anfetamina natural’, uma permissão para curtir o ‘barato da morte’ e matar o marasmo da infância pós-moderna. A violência virtual é uma violência abstrata que remove a brutalidade das conseqüências da vida real. Algumas crianças imitam as ações dos personagens interativos, ainda que entendam bem a fantasia dos jogos e vídeos .... (pp. 41-42).

Tal violência, agressividade e competitividade imposta, em tais pedagogias, corroboram no sentido de ditar o lugar do masculino. Portanto, há que pensar na forma como somos constituídos como homens e mulheres. Assumimo-nos como tal não apenas por mecanismos de repreensão e de censura, mas também, por meio de práticas e relações que instituem gestos, maneiras de ser e estar no mundo, modos de falar e de agir, condutas e posturas adequadas (Louro, 1997).

Quanto aos jogos praticados pelas meninas, dos sete indicados, três referem-se ao reforço do estereótipo de gênero feminino (a boneca Barbie cuidando do visual do seu carro, fazendo compras, fazendo limpeza de pele, maquiando-se; a galinha cuidando do ninho e da ninhada; a Elsa – do filme *Frozen* – com suas peripécias com o gelo e um jogo com atividades de cunho educativo); um jogo de andar de *skate*, reforçando a ideia de aventura; um de violência em que um macaco mata seus oponentes. Curiosamente, a menina que disse jogar o

jogo violento do macaco, afirmou que o jogo é um jogo para meninos, ou seja, assume que está invadindo um universo que não lhe pertence, embora goste do que faz.

Da mesma forma, constatamos que os jogos voltados para as meninas não fogem do padrão destinado ao que se espera da menina/mulher: a confinamento ao espaço doméstico, o empenho em atingir ideais da maternidade e do matrimônio e a valorização e os cuidados estéticos com o corpo e com a beleza e um jogo que apresenta uma tendência à atuação pedagógica, profissão designada ao sexo feminino. Embora com duas delas preferindo jogos mais violentos, o que prevalece é o que está em vigor há séculos.

Assim, também quanto a este artefato – os jogos – vemos que à menina/mulher está reservado o lugar já pré-definido do feminino e o papel que a seu gênero foi atribuído: o espaço doméstico, a responsabilidade natural da proliferação biológica e, por tradição da cultura, a reprodução social da força de trabalho.

Mulheres são coração, homens são cabeça, racionalidade, elementos determinantes da supremacia masculina, concretizada no exercício de atividades administrativas e de mando, e da subordinação feminina simbolizada pelo desempenho de atividades de pouca visibilidade, escondidas no recesso do lar. (Soares, 2013, p. 82).

Ora, estamos no século XXI, na era da tecnologia digital em que filmes são transformados em jogos e jogos são transformados em filmes. Num momento em que, se olharmos para o século passado, veremos que, em 1992 a indústria do videogame abocanhava 5,3 bilhões de dólares, ou seja, mais dinheiro que toda a venda de ingressos de cinema no mesmo período (Provenzo, 2001). Contudo, se olharmos mais para o passado, para o ano de 1859, veremos de forma subliminar, nos conteúdos dos diferentes artefatos de hoje, o que estava presente na obra – *A Mulher* - de Michelet, já mencionada por nós neste texto:

Se deixarmos a menina escolher os brinquedos, ela escolherá certamente miniaturas de utensílios de cozinha e de casa. É um instinto natural, o pressentimento

de um dever que a mulher terá de cumprir. A mulher deve alimentar o homem... [destaques do autor] (Felipe, 2000, p. 116).

Filmes, novelas, desenhos, músicas e jogos, além de tantas outras, são estratégias pedagógicas que educam, instruem, produzem diferentes conhecimentos, indicando modos de proceder e construir verdades (Giroux & MacLaren, 1995). Como pesquisadoras, com o intuito de desvendar os marcadores de conduta e indicadores de posicionamentos, estudamos, investigamos as estratégias de linguagens, escolhemos os temas, selecionamos imagens e cenas em cada um desses produtos. Buscamos a apropriação das artimanhas pedagógicas a fim de compreendê-las e verificarmos seu alcance na formação das identidades de nossos/as alunos/as de cinco/seis anos, bem como seus determinantes que possam marcar as formas sexistas e estereotipadas de feminilidades e masculinidades.

Verificamos nessas pedagogias que o poder é difundido e organizado. Andrade (2008) nos coloca que o “poder em Foucault funciona como um organizador de sistemas de classificação sociais, culturais, políticos e econômicos ajudando cada um e cada uma a ocupar seus devidos lugares nas representações sociais e culturais que estão em jogo.” (p. 109). Assim, devemos lançar um olhar atento e crítico para tais aparatos que são produzidos nessas relações de poder e que acabam por governar as práticas de significação e ser tomadas como verdade.

### **6.2.2 Sexualização da criança em função da exposição às mídias**

Desde há muito tempo a criança é considerada um ser desprovido de sexualidade. Seja no ambiente doméstico ou escolar, tratar da temática sexualidade constitui-se num tabu. Cada um dos atores envolvidos prefere silenciar, reiterando o entendimento de uma infância essencialmente ingênua e de que as crianças precisam ser preservadas através de diferentes dispositivos silenciadores, em especial quando se trata de manifestações de cunho sexual. É pertinente a colocação de Santomé (2012) que, sobre este aspecto, assevera a observância de:

Um notável grau de sentimentalismo por parte das pessoas adultas como resultado de um afã por colocar a infância em um mundo paradisíaco. Costuma-se contemplar as pessoas nessa fase de desenvolvimento como: ingênuas, inocentes, desvalidas, etc., e, portanto, sem maiores preocupações, interesses e desejos. (p. 159).

Tais representações de pureza e de ingenuidade infantis, entretanto, têm coexistido com outras imagens de crianças altamente erotizadas, especialmente em referência às meninas (Felipe, 2010). A erotização dos corpos que vem ocorrendo através da TV, do cinema e demais recursos midiáticos – mais recentemente pela Internet – como já mencionamos, produzem efeitos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, especialmente em relação às meninas.

Cientes de que corpo, gênero e sexualidade estão presentes em todas as fases da vida, incluindo a infância, e em todas as interações, sejam escolares ou não, essas imagens e mensagens a que têm acesso influenciam sua maneira de ser, de viver e de se projetar no mundo.

Figueiredo et. al. (2009) afirmam que o bombardeio de conteúdos e mensagens, dos meios midiáticos, estimula um excesso de erotização, que a criança não tem condições de assimilar de forma adequada e precisa, ocasionando mudanças profundas no seu comportamento. Ela tem uma sexualidade com características diferentes da do adulto, pois “ainda não organizou todos aqueles impulsos e impressões eróticas dispersas, num todo coerente. Só aos poucos ela vai organizar seu erotismo na direção da genitalidade, isto é, na relação sexual propriamente dita (Thorstensen, 1999, p. 2). Neste sentido, vale ressaltar que a mídia, nessa sociedade consumista, norteia de algum modo pensamentos, comportamentos e condutas.

Acerca de nossa pesquisa, gostaríamos de ressaltar que, durante as atividades, pudemos perceber de forma gritante, a questão dos estereótipos relacionados às feminilidades e

masculinidades a partir da exposição às mídias. No tocante a outros reflexos de sexualidade, como a adultização e a erotização precoce das crianças, pudemos observar em alguns poucos momentos de conversa com as crianças e durante a atividade da dança. Entretanto, valemo-nos de muitas falas da professora Júlia para enriquecer nossos dados, já que a mesma relatou, em momentos da entrevista, o que tem vivenciado sobre essa questão durante todo o ano letivo. Foram muitas as ocasiões, segundo a docente, que presenciou as crianças, ou melhor dizendo, as meninas, em ocorrências de simulação de atos de namoro, com beijos, abraços e situações de dormir junto.

Professora Júlia: *É assim, é brincar de namorados.... Então eu sempre chamo: “Ai, por que é que está brincando disso?” A resposta é: “Eu vi na novela, eu vi no filme.” Às vezes vê o pai e a mãe “beijando”, então eles querem beijar também. Então eu falo que tem que ser grannde [ênfase] para namorar, que não é assim. Tenho que levar por esse lado, não é? Porque se a gente deixa, também, a gente perde o controle, **porque eles querem só brincar de namorado**, chega uma hora. Mas eles têm essa curiosidade. Eles pegam os fantoches e já põem para beijar [risos].*

O acesso das crianças quase que irrestrito aos meios de comunicação de massa, especialmente à televisão, expõe tal público a conteúdos que exploram, cada vez mais, a sexualidade, especialmente para estimular o consumo. Com tal intuito, existe um abuso da imagem, especialmente a da mulher, mostrando uma sensualidade apelativa e de forma descontextualizada. Não é de se causar espanto que, tamanha exposição, como já vimos, cause nas crianças muita curiosidade e, se não trabalhada, pode gerar confusões no tocante à sexualidade.

Existe uma percepção da professora quanto às manifestações em suas alunas. Sua fala denota que ela observa e intervém de modo a apontar ao grupo que tais condutas devem acontecer noutra fase da vida. Já mencionamos neste trabalho que a professora não se sente preparada para trabalhar a sexualidade em sala de aula, já que não teve nenhuma formação para tanto, então, faz o que acredita ser o certo.

Walkerdine (1999) nos traz que estudos da cultura popular têm ignorado as crianças pequenas e, quanto à sexualidade e à erotização das meninas, os estudos miram as adolescentes, pois descrever as pequenas como erotizadas envolve a entrada em uma seara muito difícil e considerada como um tabu. Infere ainda que o feminismo tem abordado pouco as meninas pequenas, exceto quando o foco dos estudos é a socialização e a estereotipização dos papéis sexuais.

As principais preocupações relacionadas à sexualidade infantil, na atualidade, segundo Landini (2000), estão diretamente relacionadas à exploração sexual da criança, de formas diversas como: abuso, prostituição, pedofilia, pornografia, estupro, incesto, etc. São temas que obviamente instigam as instâncias que buscam entender tais fenômenos e sobre eles produzirem novos saberes, bem como também aquelas que se dedicam à elaboração e cumprimento de leis de proteção à infância e à juventude (Felipe & Guizzo, 2003).

Nosso olhar volta-se para as meninas, pois, segundo a professora, sua observância em uma erotização precoce recai sobre elas, já que, quanto aos meninos, a percepção relaciona-se fundamentalmente aos estereótipos do papel masculino:

Professora Júlia: .... *eu percebo neles mais aquela coisa do super-herói, né? De querer ter poderes para salvar, a gente percebe isso. .... Os meninos não apresentam uma erotização. Você não vê. Então... se eles têm os tênis, são os tênis do Batman, do Homem Aranha.... é mais essa coisa de super-herói. Não é um adulto em miniatura, não é. São coisas de crianças,*

mesmo.... o adulto não vai usar uma roupa de super-herói. É mais do universo da criança. Mas a menina não [ênfase no não, referindo-se a comportamentos que não são propriamente de crianças].

No caso dos comportamentos erotizados, apresentados pelas meninas, poderíamos dizer que há uma intrusão da sexualidade adulta no inocente mundo da infância. Ou poderíamos deduzir que com cinco/seis anos isso não é tão importante, pois as meninas são incapazes de entendê-la? (Walkerdine, 1999).

*Professora Júlia: Sim, desde o começo. Na primeira semana, eu tive uma aluninha que estava querendo brincar de namorado. Então, estava deitadinha e deitou perto da outra abraçando.... "Vocês estão brincando de quê?" "Ahhh, "tamo" brincando de namorado"...e já "faz" aquela cara. Falo: "Ahhh, mas por que vocês estão brincando de namorado?" "Ahhh"... Então eles não sabem explicar. Mas, vocês viram onde?" "Ahhh, tia! Vimos na novela!" Ou viu no filme, ou viu o irmão mais velho.*

Walkerdine (1999) argumenta que a cultura faz transitar as fantasias adultas e gera uma transformação na medida em que projeta sobre a criança linguagem adulta do desejo. Coloca que esse é um fenômeno complexo, uma vez que carrega tanto o desejo sexual do adulto, como as fantasias complexas das meninas.

Assim, a questão da fantasia e da erotização de meninas pequenas no interior da cultura se torna um fenômeno complexo no qual as fantasias culturais, as fantasias dos pais e as fantasias edípicas das meninhas se mesclam e recebem uma forma cultural que as modela. (Walkerdine, 1999, p. 85).

Contudo, a sexualidade infantil é um assunto, conforme já mencionamos, que consiste em um tabu na sociedade. Sobre ele ainda paira um segredo. Porém, no contexto escolar, as evidências nos mostram que as crianças utilizam estratégias para vivenciarem a descoberta de seus prazeres e desejos em torno da sexualidade, já que o tema é comumente tratado como um segredo, que só será revelado erroneamente no momento entendido por muitos como adequado, ou seja, quando eles /elas forem já crescidos.

Professora Júlia: *Eu falei: “Do que é que vocês estão brincando?”... Ai elas já fazem aquela cara...**no fundo sabem que não é para falar**, não é? *Que não é para falar que estão brincando de namorado... **eles sabem que não é pra brincar disso**...a gente sente, assim: “Ahhh, tia!!” Eles ficam...**

Os relatos da docente nos remetem às considerações de Foucault (2003) sobre a questão do sexo e do segredo em que ele postula que “o que é próprio das sociedades modernas não é terem condenado o sexo a permanecer na obscuridade, mas sim, o terem-se devotado a falar dele sempre, valorizando-o como segredo.” (p. 36). A docente, em outra fala, reitera:

Professora Júlia: *Então...a gente já percebe, e muito, a malícia em alguns já.... falam alguma coisa já...aquele duplo sentido na maneira de falar, não é? **Lógico que é meio velado. Na frente da professora eles não falam**, mas a hora que eles estão brincando ai, distraídos, e você “tá” passando **e eles acham que você não tá ouvindo, não é? Eles acabam se soltando mais.***

Devemos considerar que as expressivas transformações que ocorreram nas últimas décadas, no âmbito político, econômico, social e cultural, associadas ao acesso das crianças às



informações sobre o mundo adulto, especialmente através dos meios de comunicação de massa e a Internet, têm atingido de forma drástica as vivências infantis, ocasionando uma crise na infância contemporânea (Steinberg, 1997; Postman, 1999).

É oportuno destacarmos aqui que o próprio desenvolvimento do conceito de infância coincidiu com grande quantidade de segredos que a sociedade colecionou para com as crianças: diferentes tipos de segredos: sobre dinheiro, violência, doenças, e também sobre relações sexuais, morte e relações sociais. Os segredos culturais passaram a ser

... uma das características distintivas da idade adulta, de forma que, até recentemente, uma das diferenças importantes entre a criança e o adulto residia no fato de os adultos estarem de posse da informação que não era considerada adequada para as crianças. (Postman, 1999, p. 63).

O predito autor nos coloca que o início do fim da infância ocorreu com a invenção do telégrafo. Tal inovação desencadeou um processo de informações que, com o tempo, foi disponibilizado para as crianças. Além disso, alterou o tipo de informação a que elas passaram a ter acesso, sua quantidade, qualidade, sequência e circunstâncias que seriam vivenciadas. Segundo ele, as inúmeras invenções que disseminaram a comunicação em massa - a prensa rotativa, a máquina fotográfica, o telefone, o fonógrafo, o cinema, o rádio, a televisão [acrescentamos à lista a Internet] - fez emergir um mundo simbólico de estampas, desenhos, cartazes e anúncios.

Segundo Muniz (2004), com o advento da era industrial, a produção em massa e a necessidade do aumento do consumo dos bens produzidos fez com que as técnicas publicitárias fossem se aperfeiçoando, passando a ter imagens cada vez mais persuasivas em suas mensagens.

A imagem produzida em massa mudou a forma da informação. A imagem veiculada de um indivíduo passa a ser mais importante que os seus propósitos, sendo produto visto de

imediatos, mais importantes que sua qualidade. Postman (1999) problematiza a questão já que as invenções citadas, em seu conjunto, como "as revoluções eletrônica e gráfica, representaram um desordenado, mas poderoso ataque à linguagem e à leitura, uma reelaboração do mundo das idéias em ícones e imagens com a velocidade da luz." (p. 87). A linguagem transmitida pela televisão é muito importante, mas a imagem governa a consciência do telespectador e detém significados primordiais e aguçam maior atenção.

Postman (1999) exorta que as fronteiras que separam o mundo adulto do mundo das crianças são quase inexistentes e que se nota a presença de crianças "adultizadas", mas também de adultos "infantilizados". Tais situações, segundo ele, permitem-nos que indagemos sobre a ocorrência de um processo de desaparecimento da infância. Argumenta que não se observa mais com intensidade as marcas que separam o mundo adulto do mundo infantil e que situações como altos índices de criminalidade do público infanto-juvenil, erotização precoce, os tipos de vestimenta, o comportamento e a linguagem usada pelas crianças são indícios de que as características da infância da atualidade já não correspondem às daquelas dos séculos anteriores.

Condizente com as proposições de Postman (1999), a professora entrevistada nos coloca suas percepções acerca das mudanças comportamentais, no tocante às manifestações de cunho sexual, dos/as alunos/as ao longo dos anos em que ministra suas aulas na Educação Infantil. A pedagoga relata-nos uma situação em que os alunos manifestam a "vergonha" perante uma ocorrência que outrora não ocorria. Tal fato chamou sua atenção de forma a afirmar a existência de novas posturas infantis em que se poderiam denotar a "perda" da inocência.

*Professora Júlia: Até tive uma experiência, a gente está falando e eu lembrei. Quando chegaram as camisetas da formatura, eu... eles são pequenos, então... muito tranquilo, não é? Fui chamando para ver se [as camisetas] serviam. [Estavam todos na mesma sala] Chamei os*

meninos... vem Fulano... tira-põe, tira-põe.... [as camisetas] pra ver se serviam. A hora [ênfase] que eu fui chamar as meninas, e fui fazer a mesma coisa [ênfase]... **elas se escondiam.**

**Elas não têm seios, elas não têm nada.** E os meninos já .... [indicação de suspense], não é? Pareciam... [enquanto falava, a professora arregalava os olhos, simulando atitude dos meninos] Enquanto os meninos estavam tirando [as camisetas], as meninas fizeram as atividades tranquilamente... na hora que inverteram os papéis, **os meninos tinham a curiosidade de olhar...sem ter nada (para olhar).** Não tinha nada para eles verem de diferente! [ênfase] Porque é a mesma coisa, não é? Mudou... nessa idade o quê? O cabelo que diferencia, porque se não tivesse... mas não tem [nada de diferente] ... Algumas meninas já de top. Algumas: “Tia, “to” de top! ” E eu: **“Mas tem peito ai, embaixo desse top?” Aí elas dão aquela [ênfase] risadinha** [risos].

Quando a professora conta tal episódio e diz que estranhou as meninas, tão pequeninas, usando top, perguntamos a ela se as crianças já tinham prévio conhecimento de que iriam experimentar as roupas com intuito de descobrir se o uso do top foi ocasional para a data.

Professora Júlia: Não foi planejado, não! Já usam, já gostam. A que estava de top era a Rose e acho que a Felícia, a que é “pequetiquinha” [referindo-se à altura da criança]. Mas a Rose tem irmãzinha mais velha, que já está na escola [de ensino fundamental] e que já precisa usar um topinho porque já está começando a aparecer o seio. Então, talvez queira usar porque a irmã usa, mas a outra não! É a mais miudinha que a gente tem. **Ela não tem nada** [ênfase]! **Um corpinho de criança, mesmo. Então, eles ficaram...** [ênfase - referindo-se ao comportamento ouriçado dos meninos]. Aí eu fiquei brava: “O que é que estão olhando aqui? Que não tem nada para ver! Todo mundo fazendo atividade!” **E elas querendo se esconder, com vergonha** [ênfase], **sabe?** E quando eu dei aula lá.... **Acho que há uns sete anos atrás,**

**trocavam tranquilamente: “Vamos ao parque! ” Tirava todo mundo [a roupa], ficava todo mundo de calcinha e cueca e não tinha nada disso, [ênfase] não é?**

Indagamos à professora se as demais turmas, dos anos anteriores, que não apresentaram esse tipo de comportamento, tinham a mesma faixa etária.

Professora Júlia: *Nesta mesma faixa etária. Eu me surpreendi. Falei: “Gente, mas **eu sempre fiz isso** [ênfase]! Quando eu dei aula: “Vamos tirar”! Então já tiravam! Ficavam de cueca, calcinha! **Todo mundo ia trocando. E não tinha problema nenhum**. A não ser: **“A cueca dele é rosa... essas coisas normais, mas de querer se esconder** [ênfase], **de ter vergonha... esse pudor com o corpo, não! Não tem um porquê [ênfase com certa indignação]**. Mas esse ano eu percebi isso aqui. Interessante. E aí elas ficavam: “Ai, tia, eu não quero experimentar aqui [na frente deles]. Falei: “Pode tirar essa blusa”! **Aí eu ficava meio na frente, porque elas ficavam meio constrangidas**, não é? Aí falei: “Ah...então vamos lá. “Tirei elas de lá porque elas ficaram incomodadas, então! Já que estavam ... é difícil também você ficar forçando, né? Porque acho que aí é mais prejudicial.*

Interessante a colocação da professora acerca de seu procedimento posterior, quando novamente precisou realizar trocas de camisetas nas crianças, a própria docente já organizou um espaço privativo para que a troca ocorresse. Desse modo, já reforçou de modo a naturalizar o novo comportamento percebido.

Professora Júlia: *Eu não estava vendo nada, realmente nada, mas a partir do momento que elas se incomodaram e eles se interessaram... **Surgiu uma situação nova, ai, não é?** Ai quando a gente foi tirar foto para a formatura, eles também vieram de uniforme e a gente*

*colocou [a camiseta da formatura] aqui. Ai eu já sabia, não é? Porque já tinha experimentado... Então: “Meninos, sentem ali no corredor!” Fechamos a porta [da sala onde as meninas entraram], as meninas trocam.” Depois trocaram [de local]: “Meninas sentem no corredor e os meninos trocam.” Para não fazer diferença, assim, porque... [fisionomia de dúvida].*

Considerando o contexto posto pela docente, reiteramos aqui algumas alegações acerca da sexualidade feitas por Louro (1997). Esta nos traz apontamentos de Weeks (1993) em relação à sexualidade. O autor mencionado

Afirma inúmeras vezes que a ‘sexualidade tem tanto a ver com as palavras, as imagens, o ritual e a fantasia como com o corpo’. Compartilhando da posição de muitos outros estudiosos e estudiosas, ele fala da impossibilidade de se “compreender a sexualidade observando apenas os seus componentes naturais .... esses ganham sentido através de processos inconscientes e formas culturais.” [destaque do autor] (Weeks, 1993, p. 6 citado por Louro, 1997, p. 26).

Ou seja, nada há de essencialmente natural nesse terreno. É através de processos culturais que se define o que é natural, a começar pela própria concepção de corpo. A autora ainda afirma que Foucault (1998) foi capaz de escrever a História da Sexualidade, a partir da compreensão de que esta é uma “invenção social”, ou seja, ela se constitui a partir de inúmeros discursos sobre o sexo, sejam estes de diferentes âmbitos: regulatórios, normativos, que instauram saberes e produzem verdades. Reiteramos aqui que os discursos compreendem o dito e o não dito. No caso de nossas crianças investigadas, impera o não dito.

A professora demonstra sua inquietação para a reação das crianças:

Professora Júlia: Porque elas estão agindo assim? Não tem um motivo. Não tem um corpo que chame a atenção do outro, não tem nada para esconder ali, porque eles são muito

iguais nessa idade, não é? Tanto menino quanto menina. Não iam tirar a parte de baixo [das roupas] porque ai a gente podia falar...não é? Ai!!! **Mas não tem o órgão sexual masculino ou feminino.** Era só a camisetinha. Não tinha nada demais. **Mas como eles reagiram dessa maneira!** [ênfase]

Perguntamos à docente se ela via, nesse ocorrido, um indício de adultização precoce nos alunos.

Professora Júlia: *Eu acredito que sim. Porque não tem motivo. Nenhum .... Então por quê? Por que saber que não é para tirar a roupa na frente do menino? Por quê? **O que é que se faz tirando a roupa?** A princípio, nessa idade, era pra saber que era para tirar a roupa para tomar banho, não é? [risos]. Tirar a roupa para tomar banho, quando sujou... sem problema nenhum, sem maiores problemas, não é? **Então qual o motivo dessa preocupação?** De não querer que o menino veja... que não tem nada para ver. Não querer que olhem. Então.... **E da parte dos meninos também? Esse interesse é esse de ficar “Hã?” Fazendo gracinha, sabe? Elas ficaram mais irritadas ainda** [risos].*

O processo de sexualização refletido nas atitudes um tanto erotizadas das crianças foi notado pela professora também no momento da dança:

Professora Júlia: *É toda sensual* [referindo-se às meninas, durante a dança]. *Os meninos...[também] Comportamentos que imitam **um ato sexual, mesmo,** na verdade. **Parece mais uma dança do acasalamento,** não é?* [risos].

A essa altura, a professora infere que as crianças se sentiram à vontade, durante a dança, por isso demonstraram seus comportamentos. São elementos que não são notados numa situação de atividade dirigida, de imediato, já que as crianças parecem que sabem que não devem externar algumas coisas sobre a sexualidade, mas devem se calar. A docente constata que as crianças provavelmente já foram reprimidas em alguma situação análoga e por isso silenciam, praticam os atos em situação de brincadeiras, mas de forma dissimulada, escondida.

Professora Júlia: *Não aparece tanto [na fala], não é? É... eu percebo isso também... Muitas vezes **eles sabem o que eles têm que falar**, não é? E começa de pequeno. Então, por exemplo, se eles estão brincando: “De que vocês estão brincando?” “Ah, tia, é de mamãe filhinha... **então eles sabem o que falar...** parece que é ...[inato] nasce com a gente. **Já nascem com esse chip ai de saber: não, isso eu não posso falar.** E quem falou [isso a eles]? **Provavelmente alguma reação que já tiveram por parte de professor ou em casa. Eles já sabem que eles não podem falar** [assuntos que envolvam a sexualidade].*

Mesmo no século XXI, com as crianças tendo acesso quase irrestrito aos conteúdos dos meios de comunicação em massa, muitas vezes, impróprios a elas, vivemos num cenário em que o silêncio sobre a sexualidade continua ainda sendo condição necessária à educação. Tais restrições impõem aos/às pequenos/as uma “vontade de saber” (Foucault, 2003) e um desejo de experimentar determinadas sensações a partir de seus corpos.

Difícil afirmar que a infância, conforme apregoa Postman (1999), é uma categoria em desaparecimento, mas, com certeza, as crianças estão com os comportamentos bastante modificados, adultizados, especialmente as meninas, conforme a professora tem notado. Muito embora, como a docente apontou, ainda os/as pequenos/as acreditem em Papai Noel, querem ser maiores, querem se parecer com os adultos. Fascinam-se com os adornos corporais usados

pelos adultos com que convivem, obviamente pelo acesso que têm às diferentes mensagens pedagógicas da mídia que, conforme já dissemos, educam, moldam comportamentos e ditam formas de ser e de ver o mundo. Abaixo, trechos da fala da professora, em entrevista, com reflexões sobre este assunto.

Professora Júlia: *Então, ao mesmo tempo em que eles são inocentes e acreditam em Papai Noel, porque a gente vê, por outro lado eles têm essa maturidade que antigamente acho que não tinha uma criança de seis anos!*

*Eu estou só há 10 anos na Educação e como os alunos são diferentes hoje do que quando eu entrei!*

*A gente percebe nas roupas, não é? Elas não querem...as meninas mais, eu percebo isso. Mas nas meninas a gente vê na roupa... é visível. Muitas não querer vir [à escola] de uniforme. Por que você não quer vir de uniforme? “Porque é feio, tia!” E com que roupa você quer vir? Então [elas] vêm com a sandalhinha de salto, vêm com uma calça leaging toda estampadinha, roupinhas assim... [como] uma moça! Muitas vezes. Vem com blusa aberta nas costas. Aí vai fazer (aulas) de Educação Física e essa blusa cai [risos] ...então acaba trazendo até transtorno, não é? Então, assim.... têm muitas crianças que só vêm de uniforme quando é dia de passeio... porque não quer vir com aquela roupa “feia” [referindo-se ao uniforme escolar] na escola.*

*Elas querem vir com o cabelo arrumado, de batom. Então.... assim.... são preocupações de crianças maiores, muitas vezes... Mas isso eu percebo mais nas meninas.*

Fazer considerações sobre o corpo implica considerar que não é possível se restringir a sua materialidade, mas olhar também seu entorno. Mais que músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo:



.... é a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... enfim, é um sem limite de possibilidades, sempre reinventadas e a serem descobertas. (Goellner, 2010, p. 29).

Tal “sem limite de possibilidades” é observado pelas crianças, especialmente pelas meninas, por meio das diferentes instâncias sociais a quem têm acesso, especialmente por meio das mídias que produzem um poderoso efeito de verdade. Indagamos, pela reincidência das ocorrências envolvendo a montagem do corpo das meninas retratada pela docente, se a escola coloca alguma proibição ao uso da maquiagem.

Professora Júlia: *É ... elas não podem trazer. Mas assim mesmo algumas trazem escondido na mochila. Vai ao banheiro e volta de batom [risos]. Ou quer passar o batom pra ficar bonita, não é? Então vai tirar a foto de Natal [para a formatura. As 5<sup>as</sup> etapas fazem foto que são entregues como lembrança da finalização desta etapa da Educação Básica], a moça [fotógrafa] traz um brilho [para as meninas passarem] Só uma não quis batom. Perguntei: **“Quer passar batom?”** Todas: **“Claaaro!”** [ênfase] *elas falam, não é?* [risos].*

Há uma constante dualidade no que cada instituição apregoa quanto ao governo dos corpos: a mídia dita as normas segundo seus padrões, a escola as nega e as proíbe, ao menos naquele espaço.

Questionamos se é comum virem maquiadas de casa apesar dos impedimentos da escola acerca do uso de maquiagens:

Professora Júlia: **Elas vêm** [ênfase] ... **às vezes vêm de sombra. Às vezes vêm de batom.** A Verônica vem de batom e, às vezes, de sombra. Uma vez, fomos passear e ela veio toda “emperiquitada” que eu tive que tirar um pouco. Falei: “Mas está demais [ênfase]. Fica feio! Não pode passar tanto, assim!”. Mas ela quis passar. Então, aí, na outra vez que foi passear eu falei: “Ah... Não pode passar aquela maquiagem muito forte! Só um batonzinho [risos].” Porque ficou demais! A Rose gosta bastante. Às vezes, ela vem de sombra ..., mas batom elas gostam. Têm várias menininhas que acabam vindo de batom .... Muitas acabam vindo. Então sempre vêm com uma trança, cabelo arrumadinho, não é? Querem vir, sempre, todas ajeitadinhas [risos].

A professora coloca, em seguida, o fascínio que algumas alunas têm sobre suas unhas pintadas, a cada semana, com um adorno diferente.

Professora Júlia: **E sobre as unhas? Elas adoram pintar e ver o que faço nas minhas. Ficam doidas para ver.** Tenho uma aluna que todas as segundas-feiras ela vem e fala: “Tia, deixa eu ver suas unhas, de que cor você pintou? Nossa! Que lindo!” E me mostra como pintou as dela [risos].

São montagens corporais que vão sendo internalizadas pelas crianças a partir de suas condutas e vivências. Goellner (2010) coloca que o corpo é também a linguagem, ou seja, aquilo que dele se diz. Ela cria o existente, nomeia, classifica, define (com (a) normalidades) e institui, por exemplo, o que é um corpo belo, jovem e saudável. E também onde se educa, porque não é apenas na escola onde se incorporam diferentes marcas ao corpo. Temos que considerar as várias pedagogias que circulam: filmes, músicas, revistas, livros, imagens e propagandas. São espaços pedagógicos que estão a ditar normas, regras, posições seja pelo que

expõem ou pelo que ocultam. Assim, dada a centralidade que o corpo assumiu na contemporaneidade, falar dele implica falar de nossa própria identidade.

Na realidade, em nossa cultura, os corpos traduzem-se no abrigo de nossas identidades, seja de gênero, sexual ou de raça. A constante erotização vem instigando os corpos através da TV, do cinema da música, dos jornais, das revistas, das propagandas, *outdoors*, e, mais recentemente, da Internet. São novas modalidades de exploração dos corpos e da sexualidade, num processo de erotização que produzem “efeitos significativos na construção das identidades de gênero e identidades sexuais das crianças, especialmente em relação às meninas.” (Walkerdine, 1999, citada por Jane Felipe, 2010, p. 56). As imagens veiculadas nas propagandas mostram garotinhas atraentes e altamente erotizadas com similaridade a figuras provenientes da pornografia infantil e não a representações psicoeducacionais (Felipe, 2010).

A necessidade dessas pequenas mulheres se espelharem em pessoas mais velhas e buscarem a incorporação dessa etapa da vida que lhe seria posterior não passou despercebida em nossa pesquisa. Ao longo das entrevistas, foi possível evidenciar tal desejo, o de viver logo a fase seguinte, a adolescência. Notamos especialmente quando discutimos uma cena da novela *Cúmplices de um resgate* em que falamos sobre as roupas adultizadas da personagem Manuela.

#### **Cena 4: As roupas das meninas**

As duas meninas, Isabela e Manuela, encontram-se e começam a conversar. Na conversa, Isabela propõe a Manuela que ambas troquem de lugar. As vestimentas das duas meninas seguem o mesmo padrão de diferenciação: Manuela, a personagem boa e meiga, usa roupas simples, bem claras – blusa simples branca e uma saia rosa com listra lateral branca, com acessórios bem infantis: tiaras douradas e um pingente de um inseto no pescoço. O figurino de Isabela, a personagem arrogante e prepotente, segue um padrão adultizado e tem

tons bem escurecidos, traja casacos de mangas compridas, normalmente usados por adultos, além de usar o cabelo com longas e grossas mechas na cor roxa, usa um turbante escuro e acessórios grandes e chamativos como pulseiras e anéis ao longo de quase todos os dedos das mãos e botas de canos longos.

Perguntamos às crianças se gostam de se vestir com roupas indicadas para crianças como a personagem Isabela ou como a vestimenta de mulheres adultas, como a personagem Manuela. De um grupo de nove meninas presentes, sete disseram gostar muito das roupas mais indicadas para adultos. Já entre os meninos, apenas dois de um grupo de cinco, disseram preferir roupas mais indicadas para adultos. Quando perguntamos às crianças quem deles gostaria de ser logo um adulto, apenas um menino e uma menina disseram que não. Os demais todos desejam ser logo adultos porque julgam que a vida do adulto é melhor que a vida de criança.

Para além das propagandas infantis, de forma generalizada, observam-se, na mídia, representações de sexualidade do pensamento ocidental. Existe, segundo Silva e Soares (2010), um atrelamento entre sexualidade e juventude. Juventude e sexualidade são categorias sociais que a mídia utiliza como indissociáveis e como centrais em nossa vida. As autoras mencionam Ariès (1986) com suas colocações referindo-se ao século XX como sendo o século da adolescência. O autor coloca que, já no século passado, considerava-se que ser jovem não é uma fase da vida em determinada faixa etária, mas sim um ideal a ser alcançado e, ainda, que saímos de uma época sem adolescência para outra em que a adolescência é idade favorita já que se deseja chegar logo nela e nela permanecer por longo tempo.

### 6.3 O “olhar” da professora: o que está posto no PPP, o papel da escola e a necessidade formativa

Todos esses elementos evidenciados no tocante à sexualidade das crianças em função da exposição aos diferentes recursos midiáticos foram observados pela docente a qual evidenciou preocupação, pois julga que é preciso que a educação sexual seja realizada nas escolas desde esta primeira etapa da Educação Básica. Entretanto, é preciso que seja realizado um trabalho anterior – o de conscientização aos pais. A docente refere que a família tem verdadeira aversão a que a temática seja desenvolvida nas escolas, o que é ambíguo, em seu entendimento, já que, ao mesmo tempo em que os pais se sentem receosos em saber que o tema será tratado na instituição, deixam seus/suas filhos/as expostos aos diferentes conteúdos midiáticos sem ter a noção exata do que estão vendo/vivenciando. Tal restrição dos pais acaba intimidando a escola que, por sua vez, também não se encontra preparada para tal empreitada. Devido à tamanha dificuldade, a escola acaba se moldando aos novos padrões de comportamento das crianças e, ao mesmo tempo, naturalizando-os. Tal assertiva comprova-se pela atitude das professoras em colocar as crianças em salas fechadas para experimentarem as camisetas já que os meninos aguçaram seu interesse em ver as meninas com o busto nu e elas, por sua vez, envergonharam-se em mostrá-los.

Professora Júlia: *Eu já mudei, porque eu fiquei com [receio].... porque aí entra ... [dúvida] imagina que chega em casa e fala. Ai a gente fica naquela situação. .... Imagina que chegam em casa falando: “Ai, mãe, tirei a blusa na frente dos meninos!” A gente não sabe como o pai vai reagir também, não é? Porque... [dúvida]. Sabe-se lá que cabeça, às vezes, a pessoa lá fora tem? Então, a gente separou. Aí ficamos aqui dentro, nós duas professoras das 5ª etapas: sentamos os meninos ali no corredor, as meninas trocaram. Depois invertemos.*

*Porque eles ficaram tão alvoroçados aquele dia que... [fisionomia de dúvida sobre o que fazer - risos].*

Perguntamos à docente se ela, em algum momento ao longo do ano, abordou com os pais, em reunião, algum assunto que tenha vivenciado em sala com as crianças, relacionado à sexualidade, já que existe este cuidado da escola com o que a família possa pensar sobre tais assuntos. A docente afirma que trata somente de assuntos pontuais, quando julga necessário.

Professora Júlia: *Não.... só quando aparece alguma situação. Acabo falando mais [pontualmente] para aquele, não é? “Ó, está fazendo tal coisa, já conversei que não pode! Então, já falo mais individualmente.*

Em sua fala, a professora externa a necessidade que vê de que os pais sejam conscientizados da necessidade da abordagem da temática pela escola, pois a conduta familiar, a seu ver, é ambígua e, ao mesmo tempo preconceituosa:

Professora Júlia: *Eu acho importante. E também esclarecer aos pais...e tirar esse tabu, não é? Porque as peçoas ouvem essa palavra [sexualidade] e já ficam arrepiadas. Pensam logo em sexo [no ato sexual] na verdade. As peçoas pensam em um outro sentido. E aí... eu acho interessante que os pais se acostumem com esse tema. Que possam prestar mais atenção no que esse filho está ouvindo. Porque falar de sexo apavora [esse pai], mas, ao mesmo tempo, deixa ele [seu/sua filho/a] exposto a tantas [ênfase] coisas, tantos perigos.*

*Então, tem esse preconceito, mas ao tempo você deixa ele [o/a filho/a] ter acesso a qualquer tipo de conteúdo hoje em dia. Então fica uma ambiguidade, não é? Preocupa ou não preocupa? É certo ou não é? Então, eu acho que vai muito desse preconceito ainda.*

A dificuldade que tanto a escola quanto a família têm em abordar o tema sexualidade e o desconhecimento de ambos sobre o assunto acabam por levar as duas instituições ao silenciamento. É como se, ao se calarem, passassem a se eximir da responsabilidade de tão emblemática questão. Leão (2009) infere que a escola tem como um de seus objetivos “educar os alunos para exercerem sua cidadania, ou seja, para aprenderem a conhecer seus direitos, bem como, seus deveres.” (p. 32), já que segundo o documento dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN):

.... abre a oportunidade para que os alunos aprendam sobre temas normalmente excluídos e atua propositalmente na formação de valores e atitudes do sujeito em relação ao outro, à política, à economia, ao sexo, à droga, à saúde, ao meio ambiente, à tecnologia, etc. (1997, p. 34).

Reiteramos que está posto também nos RCNEI (2001) a necessidade de a escola abordar a temática da sexualidade, ao longo dos anos, e de forma mais específica nos dois últimos anos da Educação Infantil. É preciso constar no PPP da escola essa intencionalidade, já que este representa mais do que um documento, sendo um dos meios de viabilizar a escola democrática para todos e de qualidade social.

A Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, que define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica, em seu parágrafo terceiro do artigo 43, define que a missão da unidade escolar, o papel socioeducativo, artístico, cultural, ambiental, as questões de gênero, etnia e diversidade cultural que compõem as ações educativas, a organização e a gestão curricular são componentes integrantes do projeto político-pedagógico, devendo ser previstas as prioridades institucionais que a identificam, definindo o conjunto das ações educativas próprias das etapas da Educação Básica assumidas,

de acordo com as especificidades que lhes correspondam, preservando a sua articulação sistêmica.

Há, conforme já apontado por nós anteriormente, uma preocupação das políticas públicas quanto ao respeito ao diferente, à inclusão escolar e a diminuição das desigualdades sociais, com o respeito à diversidade sendo apresentado como desejado (Furlani, 2011). Contudo, observamos retrocessos no tocante à inserção da temática sexualidade nas escolas devido aos motivos já citados ao longo deste trabalho e também ao desconhecimento do assunto e compreensões equivocadas sobre alguns termos por parte de muitos de nossos congressistas e por membros de instituições fundamentalistas. Podemos citar, como exemplo, o que ocorreu na elaboração do Plano Nacional de Educação e que foi seguido por muitos municípios: a retirada do termo **diversidade sexual e gênero** do corpo dos textos de seus Planos Municipais de Educação. Tal fato não foi diferente na cidade de Araraquara, o que foi mencionado em publicação de jornal eletrônico: “Após polêmica na cidade, com diversas manifestações contrárias, principalmente, de segmentos religiosos, dezesseis vereadores se posicionaram contra a aprovação do Plano e sugeriram ao Executivo a exclusão do item 8.8 da matéria.” (Lourenço, 2015, para. 3).

Diante de tudo o que observamos, enquanto supervisora de ensino que somos, avaliamos que orientar a escola a elaborar o seu PPP considerando as normativas postas não garante que a educação sexual seja inserida em tal documento se não houver, anterior a isso, um trabalho efetivo de formação continuada dos agentes que colocarão o PPP em prática. É preciso clareza e conhecimento sobre os diferentes tópicos da temática, consistência nas justificativas postas em tal documento, bem como no aparato teórico que venha a subsidiar as práticas dos profissionais da escola.

Nesse sentido, a docente verbaliza a necessidade de um maior conhecimento sobre o tema pela escola (e junto aos pais) para que este seja abordado de forma consciente e correta.



Menciona também sua preocupação com relação ao provável abuso que as crianças, especialmente as meninas, podem sofrer em decorrência dessa adultização que se visualiza e dessa sensualidade que as pode expor a algum tipo de violência sexual:

Professora Júlia: **Eu fico arrepiada de pensar, assim, cada vez mais, as meninas, principalmente, a gente vê aí com roupinhas de adulto, andando na rua sozinhas.** *E o mundo de “ponta cabeça”, do jeito que está, eu me preocupo. Eu tenho uma sobrinha de 12 anos e a gente não deixa sair sozinha, a gente fica sempre por perto, [vendo] o que que está assistindo, o que que não está assistindo, “pegando no pé”.* **E uma menina de cinco anos já faz coisas que não deveriam fazer.**

A este respeito Felipe e Guizo (2003) colocam que as imagens infantis veiculadas pela mídia são altamente erotizadas e que acabam por ditar o comportamento das meninas. Chamam esse processo “pedofilização” da sociedade, na medida em que as meninas, ao mesmo tempo em que foram descobertas como mercado consumidor em potencial, são também vistas como objetos a serem consumidos.

A despeito de as meninas ainda “acreditarem em Papai Noel”, não deixam de atentar para o investimento midiático que tem sido feito nos seus corpos, numa erótica infantil, sejam nas propagandas e/ou nos estilos de ser das personagens de novelas e filmes a que tem acesso que também buscarão um fim comercial para seus inúmeros produtos.

A pedagoga evidencia preocupação ao verificar os resultados da pesquisa e alega que seria importante que os resultados dessa pesquisa fossem apresentados aos pais, como foi colocado no momento da reunião em que a proposta foi apresentada a eles para análise e posterior autorização de participação. Ela reitera sua inquietude, pois, apesar de serem crianças

de cinco/seis anos, o que vivenciam, mesmo que virtualmente, fica arquivado em algum lugar no subconsciente dos/as pequenos:

Professora Júlia: *Eu acredito que seria interessante mostrar o resultado para eles: “Olhem pais, a gente percebeu isso, isso, .... para que eles se atentem. Porque a hora em que a gente vê.... Aquele dia da música, em que a gente viu eles dançando, me levou a pensar: **“Nossa! Meu Deus! O que é que eles estão ouvindo? O que é que eles estão vendo?”** Então, muitas vezes, o pai não se atenta a tudo ao que esse filho está exposto. **Não sabe como isso influencia até na personalidade da criança.** Essas mensagens que vão passando e que eles nem... eles nem param para prestar atenção na letra, muitas vezes, não é? **Não sabem a mensagem que está passando!** Mas até que ponto isso não acaba influenciando, né? **Isso fica guardado em algum lugar.** E aí?*

A professora, no início da entrevista, coloca-nos que jamais participou de formação sobre a temática sexualidade ou educação sexual, nem na graduação, nem ao longo de seus 10 anos de experiência profissional.

Vale mencionarmos que, no ano de 2014, foi realizado um curso de formação, fruto de uma parceria entre a UNESP – Araraquara e a Secretaria Municipal de Educação, do qual participamos. O curso, ministrado pela Prof.<sup>a</sup> Dra. Andreza Marques de Castro Leão, intitulado *Formação inicial dos profissionais da educação em sexualidade e educação sexual*, foi oferecido, inicialmente, à equipe técnica da referida secretaria e aos diretores e coordenadores pedagógicos das escolas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental em horário de trabalho. Como tais profissionais foram convidados e não convocados a realizar tal curso, tivemos uma baixa adesão. Portanto, aqui concluímos que, é necessário um trabalho maior no tocante a

questão da sexualidade, bem como no que refere à educação sexual. É preciso sensibilizar, salientar a relevância da formação que embasará as práticas efetivas na escola.

Apesar de, em nenhum momento da realização da pesquisa, termos conceitualizado o termo sexualidade ou falado sobre educação sexual de forma direta com a docente, a professora manifestou que tem um entendimento (que outrora não tinha) sobre educação sexual após participar dos diferentes momentos da pesquisa:

Professora Júlia: *Educação sexual.... a gente já pensa no sistema reprodutivo, não é? Como é o funcionamento do corpo da criança, naquele período de transição da infância para a adolescência e de maneiras até, mais para frente, de se prevenir de doenças e tudo mais nesse sentido. Eu não entendia a sexualidade nesse sentido diferente que “você colocou” aqui. Que é aquilo que influencia nas atitudes do dia a dia deles, até o tipo de roupa que querem usar. A gente, às vezes, esquece esta parte da sexualidade. A gente sabe o que é, mas no dia a dia, quando a gente escuta [a expressão] educação sexual a gente pensa só na parte biológica, mesmo. E não tanto nessa [parte] comportamental. Então, eu entendia dessa maneira a educação sexual a princípio: que era aquela disciplina, lá em Ciências, que você vai estudar o corpo, as mudanças que tem no corpo, as relações que tem entre homem e mulher, todo o sistema reprodutivo, eu entendia mais nesse sentido. Não tanto nesse outro que envolve também o comportamento.*

*E a sexualidade eu entendo agora que é um “geral”. **Tudo é sexualidade, os prazeres que a gente tem, as escolhas que a gente faz.** Não só a sensualidade, muitas vezes, que a gente acaba confundindo, não é? Eu não sei se está certo, mas eu entendi dessa maneira. O que ele assiste, **o que isso traz para a “vidinha” dele,** as escolhas que eles fazem, que tipo de roupa quer usar, que tipo de música escuta, então tudo isso seria sexualidade, que eu entendi ao longo da sua pesquisa.*

O breve entendimento sobre sexualidade, da professora, a partir de seu olhar nos diferentes momentos da pesquisa, perpassa pela perspectiva das teorizações pós-críticas, como os Estudos Culturais e os Estudos Feministas aqui apresentados, que busca a superação do aspecto puramente biologizante instituído ao longo dos tempos (exatamente a visão que tinha a docente anteriormente à pesquisa). Tal aporte teórico parte do entendimento de que cada sujeito é interpelado por muitas identidades culturais, ou seja, cada pessoa apresenta diferentes e vários aspectos identitários. Tais identidades são construídas por meio de discursos em processos que instituem as diferenças (Furlani, 2011).

A citada autora nos coloca que os sujeitos sofrerão os efeitos das marcas culturais que lhes são postas, que tratar da educação sexual e, portanto, da sexualidade humana, vai além de abordar as práticas sexuais ou a identidade sexual (orientação hétero, homo ou bissexual). É tratar da incorporação do conceito de gênero e, assim, conceber a equidade nas relações sociais entre homens e mulheres. Tais efeitos podem:

.... ser traduzidos em experiências concretas de inclusão, exclusão, legitimidade, preconceito, normatização, controle, hegemonia, discriminação. Os estudos de gênero têm mostrado a relação social e política entre muitos marcadores identitários, entre eles a articulação entre gênero, orientação sexual, raça e classe social. (Furlani, 2011, p. 27).

Investigamos junto à pedagoga se ela já participara de algum momento de reunião na escola, seja nos momentos de formação continuada ou na elaboração do Projeto Político Pedagógico, em que se discutira a temática sexualidade ou a educação sexual. A docente nos coloca que não, mas que já houve momentos em que “trocou experiência” com esta ou aquela colega de trabalho sobre algum acontecimento que envolvia alunos e suas manifestações de sexualidade.

Professora Júlia: *Não me lembro, não me recordo [de esse tema fazer parte de alguma reunião na escola]. O que a gente fala, assim, são as trocas entre os professores, às vezes, sobre a questão de comportamentos que eles apresentam. Às vezes, a gente até fala que [o/a aluno/a] **tem uma sexualidade mais a florada**. Então quer brincar de namorado ou quer ver o órgão do amigo, às vezes. Esse tipo de coisa, porque eles estão na fase de descobertas, quer ver então se o amigo tem [o órgão genital] igual, se é diferente. Então, às vezes, quando [a criança] tem alguma atitude dessas, a gente tem essa troca: como você reage? Como poderia fazer para ajudar? Você reagiu de que maneira? Eu falei assim, assim, assim.... Você acha que está certo? Então, tem essa troca, às vezes, **mas não como um tema “oficial” É a troca que a gente tem no dia a dia com a colega**. Quando a gente está com algum problema mesmo, com algum tópico, **a gente acaba tendo essa troca para se ajudar**, não é? **Para se orientar**, às vezes, num determinado assunto.*

Ao analisarmos o PPP, observamos que a escola elaborou um documento embasado nos princípios e fins e nas finalidades e objetivos para a Educação Infantil que constam na legislação vigente, conforme orientação posta no roteiro de elaboração emitido pela Secretaria Municipal de Educação, muito embora não faça nenhuma menção direta a Resolução nº 1 de 30 de maio de 2012, que estabelece as diretrizes nacionais para a Educação em Direitos Humanos. A proposta tem como norteadora do seu processo educacional a Pedagogia Histórico- Crítica, sob os preceitos do professor Saviani, e se propõe a levar um conhecimento ao seu alunado com vistas à emancipação e a transformação política e social. Ao analisar o corpo do documento norteador da prática política e pedagógica, observa-se uma proposta de superação da visão assistencialista da escola. O documento refere que não cabe mais somente à mulher o papel da educação da criança. Nesse sentido, há a menção das ideias de Arroyo (1994) de que não cabe somente à mulher a reprodução da infância, no âmbito familiar. É dever

de toda a sociedade o cuidado com a infância e ao Estado cabe complementar a família neste cuidar. A infância não só se constitui em sujeitos de direitos, mas como sujeitos públicos e sociais de direitos.

No corpo do documento existe a referência de que ele foi elaborado a partir de diagnóstico da unidade escolar feito pelo grupo de trabalho considerando um olhar voltado para a escola e também questionário respondido no sistema do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Interativo. Ou seja, houve considerações da realidade vivenciada no âmbito escolar para a elaboração das metas da escola.

Dados importantes foram levantados sobre as famílias: estas possuem 40% de mães trabalhadoras e, dentre estas famílias, há várias composições, inclusive união homoafetiva. Observou-se ainda que, por parte dos familiares, há uma visão assistencialista da Educação Infantil, constatada pelo alto índice de faltas dos alunos. Tal situação aponta que não existe uma preocupação, por parte dos familiares, com o desenvolvimento cognitivo das crianças que se dá pela realização de atividades numa sequência didática que é, obviamente, prejudicada pela infrequência das crianças. Apontam que existe o entendimento, por parte das famílias de que o processo educativo das crianças somente se dê no Ensino Fundamental. O documento aponta que a escola tem certa dificuldade em se relacionar com as famílias. Nesse sentido, uma de suas metas é aproximá-la da comunidade externa. Aumentar o envolvimento e interação com as famílias, com vistas a uma participação mais ativa na escola através de uma gestão democrática.

Outra meta, visando à melhoria do processo ensino e aprendizagem, é aperfeiçoar os momentos de formação continuada dos professores. Usar os Horários de Trabalho Pedagógicos Coletivos (HTPCs)<sup>28</sup> como momentos de discussão e reflexão da prática dos/as professores/as.

---

<sup>28</sup> Os Horários de Trabalhos Pedagógicos, compondo 30% da jornada dos professores, foram instituídos no município de Araraquara a partir da promulgação da Resolução nº 3 de 4 de dezembro de 2013, que dispõe sobre a regulamentação do horário de trabalho pedagógico dos docentes que atuam na Educação Infantil.

Estes/as têm 30% de sua jornada de trabalho destinadas a outras atividades, que não com alunos. Deste percentual, duas horas diárias devem, necessariamente, ser utilizadas para a formação continuada a ser realizada em momentos coletivos do grupo de professores. Ficou definida ainda, como meta, utilizar estes momentos com vistas a um maior entrosamento dos/as professores/as com os demais educadores, os agentes educacionais, da escola.

Complementando o quadro de metas, a comunidade escolar se propõe a diminuir significativamente o índice de faltas dos alunos e reduzir ao mínimo a quantidade de evasões, que também são constatadas como um problema na unidade.

Finalizando a análise do PPP, verificamos que, apesar de a escola se propor a garantir aos alunos uma educação de qualidade e a igualdade de direitos e oportunidades, respeitando-se as particularidades de gênero, raça, credo, condição socioeconômica e cultura, não existe, no corpo do documento, nenhuma menção direta à educação sexual.

Muito embora a temática sexualidade não conste no currículo desta unidade educacional, a professora julga que, por meio de suas falas ao longo do ano, tenha “interferido” nas nossas pesquisas. A pedagoga considera que algumas falas dos/as alunos/as, bem como algumas inseguranças em que eles/elas demonstraram ao falar, especialmente sobre as questões de gênero devem-se ao seu trabalho realizado ao longo do ano.

Professora Júlia: **Eu acho que eu acabei influenciando na pesquisa porque eu sempre falo muito disso.** *Eu acho que eles têm que...a gente tem que procurar **que eles sejam pessoas de bem,** independentemente de qualquer coisa. Eu falo: “**Gente, vocês têm que respeitar o colega, respeitar o outro, cada um cuidar da sua vida.**” .... Então eu acho que acaba influenciando... **Então esses momentos de dúvida** [das respostas das crianças durante a pesquisa]... **eu fico feliz.***

A docente supõe que influenciou na pesquisa. Na verdade, verificamos que houve um trabalho dela anterior à pesquisa, que trouxe conflitos nas crianças no que diz respeito a alguns estereótipos de gênero, como por exemplo, o uso da cor rosa e azul, especificamente para este ou aquele sexo. Não percebemos, contudo, uma segurança total nos meninos, pois estes sofrem grande cobrança social da forma como devem se comportar, muito mais do que as meninas. Estas já lidam com mais tranquilidade com alguns assuntos.

Quando a professora trabalhou a questão do gênero, trabalhou a sexualidade e tentou, a seu modo, quebrar alguns estereótipos. Embora a docente tenha, com suas falas, em alguns momentos, acabado por reforçar as diferenças entre os gêneros, especialmente no que se refere ao papel da mulher. Isto se deu quando ela enfatizou que as meninas precisam ser protegidas pelos meninos e/ou que elas devam ter alguns privilégios por sua condição de serem do sexo feminino, muito embora, não visualize que reforça, com tais falas, um posicionamento superior do homem. Em conversas com os pais, coloca que é preciso “não ser machão”:

Professora Júlia: *Aquilo que a gente vai trabalhando no dia a dia. .... Falo para os pais também nas reuniões: “Pais, a gente tem que “pegar” em outras questões: de comportamento, ser educado com o outro... não ser machão [ênfase], não é? Essas coisas...*

Pondera que trabalhar a educação sexual é necessário, porém mais complexo do que pensava, noutros tempos, já que outrora tinha a concepção que uma educação neste assunto seria mais voltada aos aspectos biológicos da sexualidade quando lhe perguntamos se ela considera difícil trabalhar a temática na escola.

Professora Júlia: *Eu não sei. Se ficasse só naquela questão que eu falei lá no começo, não é? Dessa questão do corpo, eu acho que não [seria difícil]. Acho que é mais fácil.*



Coloca que trabalhar a educação sexual considerando todos os seus aspectos, e não só os biológicos, como agora entendeu que é preciso trabalhar, implica considerar tudo aquilo que o professor traz consigo, quanto às suas crenças, mitos e tabus, enfim, sua cultura, o que é muito difícil, pois cada um tem a sua.

Professora Júlia: *A sexualidade nesse sentido mais amplo acaba tendo muito da cultura da pessoa. Então... é difícil você ficar brigando porque cada um acha de um jeito, não é? E muitas vezes a gente... também tem a nossa [ênfase] opinião. Então acaba sendo um conflito de interesses, muitas vezes. Então acho que é um tema muito difícil, ainda mais sem uma formação que te oriente certinho. A gente tenta. Na medida do possível, vai colocando, mas tem muito do que é a minha concepção de certo e errado. No que acredito, o que eu acho.*

A professora considerou, no momento da entrevista, pensando sobre isso, que muito do que trabalhou, refere-se ao que considera certo, não garantindo que é o correto. Depende muito do ponto de vista de quem olha. Ficou insegura em afirmar que trabalhou da forma correta, pois menciona que algumas feministas poderiam dizer que ela errou ao afirmar que as meninas deveriam ter prioridade em algumas situações como ao ser as primeiras a entrar no ônibus, ou a se servirem na hora da merenda, enfim, o famoso cavalheirismo, que as crianças entenderam tão bem o significado e o externaram em diferentes momentos das conversas.

Professora Júlia: *Até essa questão, né: Ser cavalheiro ou não, que você ouviu muitas vezes. Então, eu acho que isso é meu. Porque eu acho importante. Pode ser que outra professora não ache, não é? Então a hora que chegar, no ano que vem, não vale mais nada disso.*

É. Damas e cavalheiros. **“Primeiro as damas, né tia”**? Referindo-se a fala dos alunos. Eu falo: “Isso mesmo!” Se vão subir no ônibus: “Primeiro as damas, né, Tia?” Eu falo: “Isso mesmo!” Então, esse cavalheirismo que, às vezes, a gente não tem mais. **Que com esse feminismo, a mulher acabou perdendo também.** Mas, que eu acho que é um caminho, uma maneira de respeito. De respeitar o outro .... Então eu sinto muito isso... eles me dão flores...eu sinto isso dos meninos mesmo. Os meninos trazem: “Tia, eu peguei isso pra você. ”... uma flor, então isso é gostoso. **Então eu incentivo essas atitudes de carinho, de respeito,** entre eles.

É.... eu acho que é difícil, porque fica solto. Cada um fala o que acha certo e o que valoriza. **Se pegar uma professora feminista nunca vai falar isso. Ah...imagina que vai falar que o homem tem que ser cavalheiro, defender, ajudar, ... vai falar totalmente o contrário.** Então eu acho que vai da concepção da professora, no caso. **Que acaba influenciando na formação deles, no comportamento, reforçando um comportamento em detrimento de outro, o que você aceita e o que você não aceita.** Acho que isso em tudo. Nessa parte da sexualidade também.

Observamos, pela fala da docente, que os professores, sem a formação sobre o tema, sem o trabalho realizado de forma intencional, planejada, não têm certeza de estarem agindo da forma correta, pois não têm embasamento teórico. Leão (2009) coloca a pertinência do professor trabalhar com sexualidade da forma correta a fim de não perpetuar os estigmas e preconceitos, mas com o intuito de cooperar com o crescimento e amadurecimento do/a aluno/a envolvendo o aspecto humano. A mesma autora assevera que a carência de preparo dos/as professores/as dificulta a realização da educação sexual nas escolas o que, por sua vez:

... prejudicam o aluno, pois não lhe é possibilitado no ambiente escolar um espaço afável, em que possa manifestar livremente suas dúvidas e curiosidades. Além

disso, este despreparo ainda compromete a própria escola, pois pode se tornar um espaço propício para a consolidação de preconceitos. (Leão, 2009, p. 96).

Pelos relatos da professora percebemos que a questão é emblemática na escola, já que muitas situações, quando ocorrem, fazem com que os docentes acabem por procurar ajuda com outras colegas, que podem estar também despreparadas, nos momentos de conversas informais durante a jornada de trabalho ou sem ajuda, dependendo da situação. Notamos ainda que as atitudes tomadas, frente às diferentes situações que ocorrem, ou são ignoradas, ou são enfrentadas com base no que cada docente acha ser correto, ou seja, com base nos “achismos”, sejam eles individuais ou coletivos. Não obstante, tais questões não apareceram no diagnóstico feito pela comunidade escolar, como assuntos a serem abordados no plano de metas na elaboração do PPP, o que deveria ter ocorrido, já que as professoras, como foi dito, sentem dificuldades em trabalhar a questão e buscam se ajudar, porém de maneira informal.

Faz-se necessário, portanto, um trabalho de formação continuada que aborde a temática sexualidade para que os docentes trabalhem os diferentes aspectos dela de forma consciente e seguros. Importante considerar, inclusive, o que trabalhar, quando trabalhar, afinal, tratam-se de crianças, que absorvem, como esponjas, aquilo que lhes é passado, como já mencionado neste texto, seja para seu bem ou para seu mal. Muito embora exista nos RCNEI (2001) a previsão de que se trabalhe a temática, parece que esse tema ainda é muito difícil de ser abordado, considerando-se especialmente a falta de formação dos professores e a evidente resistência das famílias em que o assunto seja tratado.

Figueiró (2006) pondera sobre a sexualidade, como sendo uma das questões que mais tem trazido dificuldades, problema e desafios aos educadores em seu cotidiano de ensinar. Pontua que a forte instigação ao sexo e o rompimento com valores morais e sexuais, há muito estabelecidos e delineados especialmente pela abordagem dada pelos meios de comunicação, fazem com que haja uma exacerbação nas manifestações da sexualidade nos alunos.

Giddens (1993), citado por Figueiró (2006), coloca sobre as várias transformações pelas quais a sexualidade começou a passar nas proximidades do final do século XX. Argumenta que essas transformações afetam a vida das pessoas e as interações sociais, especialmente a relação professor-aluno. Esclarece que os alunos muitas vezes, de forma arredia e/ou agressiva, demonstram aos professores que desejam e precisam ouvir e falar sobre o assunto. Estes, por sua vez, em sua maioria, não têm sabido como tratar da temática. Enquanto pessoa, na maioria dos casos, o professor carrega consigo insegurança, dúvidas, desconhecimento, medos e tabus – fruto de sua própria história e de sua precária educação sexual. Disso resulta uma fonte duplamente problemática.

Ribeiro (1990) admoesta que a escola normalmente se furta em discutir assuntos relacionados à sexualidade. Porém, o citado autor nos lembra de que cabe a tal instituição proporcionar o desenvolvimento de seus alunos atenta ao fato de que lida com seres sexuados.

Colocamos sobre a necessidade de a temática “sexualidade” ser um ponto fundamental na formação continuada dos educadores, o que poderia auxiliar a melhora da relação professor aluno.

Constatamos que temos, enquanto supervisora de ensino, um importante papel a desempenhar na execução efetiva da educação sexual nas escolas. Percebemos que o papel que vínhamos realizando junto às unidades de ensino quanto à elaboração e implementação do PPP: dar orientações de cunho legal e normativo; estimular para que a comunidade escolar olhe para o interior de seus muros, detecte suas falhas/lacunas e construa seu plano de metas; reforçar que a comunidade não pode desconsiderar que deve se pautar numa educação voltada para os direitos humanos e realizar visitas periódicas de orientações e acompanhamento do cumprimento de suas metas não vai garantir que essa educação sexual ocorra. Será necessário um trabalho mais efetivo e direcionado na viabilização/implantação de um curso sobre sexualidade voltado, inicialmente aos diretores de escola e, posteriormente aos professores.

Com a nossa experiência, podemos inferir que será importante um acompanhamento posterior de forma sistematizada nos trabalhos dos/as diretores, professores/as e demais educadores. Importante considerar que as demandas das unidades escolares são inúmeras e, por isso, tais propostas podem se perder no cumprimento das demais tarefas do cotidiano, daí a necessidade da assistência posterior.

Considerando nossos estudos e a anterior participação no curso de formação de profissionais da educação em sexualidade, entendemos ser necessário atentar para as especificidades de nosso público alvo: professores da Educação Infantil.

Temos o resultado desse estudo a nos subsidiar nesta implantação. Consideramos necessária a apresentação deste trabalho, inicialmente à comunidade escolar, sujeitos desta pesquisa, porém, é um material importante que muito pode contribuir com nosso intento posteriormente.

Professora Júlia: *Então... acho que tem muita diversidade aí ainda, nesse sentido. Porque falar em sexualidade .... se ...., muitas vezes, a **gente nem sabe direito o que trabalhar,** então... [fisionomia de incerteza].*

A partir de nossos estudos, entendemos que os/as professores/as da Educação Infantil, na formação continuada, precisam: ter clareza, primeiramente, da importância da formação na docência; diferenciar os conceitos de sexo e de sexualidade; ter uma noção do processo histórico pelo qual passou a sexualidade e da construção cultural da infância; entender que a educação sexual ocorre na escola e nos diferentes espaços (pedagogias culturais) e tem diferentes perspectivas; conhecer o desenvolvimento sexual das crianças de zero a seis anos; lidar com situações que envolvem a sexualidade infantil; ser instrumentalizados para prevenir

e enfrentar a violência sexual contra crianças; ter clareza do papel da família na educação sexual.

Ressaltamos a importância atribuída ao espaço escolar pelas famílias e pelas crianças e a valorização do posicionamento da professora frente à conduta de cada um. Muitas vezes, sendo esta chamada a interferir em comportamentos das crianças em suas casas o que nos apontou, grande poder de influência da professora sobre atitudes dos alunos, grande confiança na docente por parte das famílias, mas pouco controle de algumas destas sobre as atitudes das crianças.

Professora Júlia: *Então, até uma situação que eu comentei com você: Uma irmã veio falar [sobre um menino, um dos alunos da turma]: “Tia, ele está querendo vir para cima de mim, e me bater! Eu falo as coisas para ele e ele vem para cima de mim, conversa com ele tia.” – O Renato – É a única irmã dele. É mais velha tem 20 e tantos anos. E são três irmãos homens mais velhos que ela e ele, que é o mais novo. Aí eu chamei ele [o Renato] para conversar, perguntei o que é que estava acontecendo, que homem não faz isso. Que homem que é homem não faz isso. Que o homem não pode bater na mulher. Que isso é muito feio. Que se ele tinha visto, não podia reproduzir isso. São essas pequenas atitudes, né? Que ele tem que defender a irmã, nessas situações. Porque isso é muito feio e tal, tal, tal.... E aí, depois de um tempo, eu perguntei e ela falou: “Não, tia, nunca mais.... Depois que você falou, nunca mais.” Então, eu tenho muito essa troca, eu gosto muito dessa comunidade aqui. Eles têm essa troca com a gente e você vê o resultado [ênfase]. Porque os pais, se têm algum problema, muitas vezes, vêm: “Tia, fala para ele, ó! Não está se comportando.*

A falta de autoridade dos pais, em diferentes situações os colocou na condição de solicitar à professora intervenção em comportamentos ocorridos em casa. Achemos bastante interessante tal colocação da professora que nos referenda:

Professora Júlia: *Sim, de casa. [Os pais dizem:] porque muitas vezes você fala e ele escuta, eu falo e ele não escuta! Posso falar mil vezes. Então a tia falou... tá falado ... e ele escuta. Nessa idade a gente percebe muito isso ainda né: “A tia..... **Mas a minha tia não falou assim!** Mesmo na tarefinha: **“A minha tia não mandou fazer assim.”** **Então nunca a mãe está certa. Sempre a tia que está certa.** Então, muitas vezes os pais chegam: “Ai, tia, não tá obedecendo, em casa, ó!” Então já falo: Oh, que feio! “To” decepcionada, “to” triste! [A criança fala:]”. Não fica triste, tia!” Ah, mas eu vou ficar porque não obedece, obedece aqui e não obedece em casa! Então, muitas vezes eu sentia essa troca com os pais.*

Nesse sentido, chamamos a atenção para o poder de influência da escola sobre as atitudes das crianças, o quanto o discurso utilizado pela professora, nessa faixa etária é eficiente e tem força de verdade, perante toda a comunidade. Foucault (1997) afirma que

O poder apresenta um domínio de relações estratégicas entre indivíduos ou grupos – relações que têm como questão central a conduta do outro ou dos outros e que podem recorrer a técnicas e procedimentos diversos, dependendo dos casos, dos quadros institucionais em que ele se desenvolve, dos grupos sociais ou épocas. (p. 11).

A este respeito, mas com outras palavras, mencionamos novamente Moreno (1999) em suas colocações sobre as influências que sofremos dos demais, sejam estes familiares, professores/as, livros, amigos/as, etc. Estes, por sua vez, sofrem influência de outros, e assim por diante. De fato, é uma rede de influências pessoais que se estende pelo tempo e pelo espaço, e cuja lembrança, perdeu-se.

## 7 NO ENREDO DA POLIFONIA: ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

“O bom é ver. Espectar. É definitivamente o prazer de ver/ouvir a grande mágica sedutora das linguagens audiovisuais. Por isso mesmo tão persuasiva e pedagógica.”

Franco (1997, p. 34).

Entendemos que não há como separar mais o homem dos recursos tecnológicos existentes e nem tampouco as crianças. É importante conviver com eles. Contudo, há que se considerar que seus conteúdos se constituem em maneiras de ensinar – são as chamadas pedagogias culturais existentes - nos diferentes artefatos midiáticos: publicidade, cinema, TV, Internet, revistas, etc., que ditam, constantemente, normas e posturas, mostram qual a posição ocupada pelo sujeito na sociedade e, ao mesmo tempo, exercitam jogos de poder.

Nos limites desta pesquisa, buscamos dar voz às crianças e proporcionamos situações para que manifestassem possíveis comportamentos no tocante à sexualidade em função do que podem ter acessado nas diferentes mídias a que estão constantemente expostas. Ouvimos a professora para entender quais percepções esta tem com relação aos comportamentos das crianças, durante a pesquisa, o que vivenciou ao longo do ano acerca da sexualidade infantil, bem como o que pensa do tema e qual o papel assumido pela escola nesse cenário. Entendemos ser necessária tal estratégia metodológica por considerar as crianças como portadoras de cultura e de história e participantes como atores sociais em sua subjetividade lúdica e por enxergar o papel do/a professor/a como fundamental e decisivo neste processo.

Constatamos que, apesar de existir uma orientação nos RCNEI (2001), sobre a inserção, nos currículos das escolas de Educação Infantil, a temática sexualidade, em diferentes eixos desde os primeiros meses de vida da criança, com maior ênfase nos últimos anos dessa etapa da educação básica, não observamos nenhuma menção a algum tipo de trabalho neste sentido



ao analisar o Projeto Político Pedagógico da escola. Não verificamos, ainda, a existência de discussão sobre a temática nas reuniões de formação continuada que ocorrem semanalmente na unidade educativa, embora as professoras se deparem cotidianamente com diferentes situações com as quais têm dificuldades em lidar. Ou seja, não se percebe as possibilidades formativas nestes propícios momentos que existem na unidade para tal fim.

A expressão da sexualidade infantil não parece ser de fácil manejo para os/as professores/as e nem para os/as pais/mães. Ao mesmo tempo em que as famílias têm aversão à discussão sobre o assunto na escola, deixam seus filhos com livre acesso aos inúmeros conteúdos televisivos e da Internet com desenhos, jogos, músicas, filmes e novelas que, muitas vezes, leva-os ao desejo de reproduzir cenas e imitar comportamentos e atitudes inadequados para a faixa etária em que estão.

Em geral, as famílias e, por vezes, a escola não atentam para o comportamento adultizado e erotizado das crianças, especialmente das meninas, proporcionado por um processo de “pedofilização” da sociedade que a mídia proporciona. As meninas, desde muito cedo, aprendem os ideais de beleza e de corpo. A construção do corpo, em verdade, é histórica e cultural. São conferidas a ele diferentes marcas, em diferentes espaços e tempos, conjunturas econômicas e sociais. São acessórios como roupas, maquiagem, sapatos, etc. que vão montando os corpos e dizendo, entre outras coisas, os ideais de ser feminino. O corpo se constitui como abrigo de identidades.

A dominância do masculino sobre o feminino ainda é um desafio a ser superado. Apesar de existir um avanço nas produções acadêmicas sobre o tema, proporcionado pelos estudos feministas, de termos progressos legais nesse âmbito, a mulher tenha adentrado no mercado de trabalho e nas salas de aula, ainda predomina o senso comum de que a mulher é inferior ao homem, tanto no âmbito trabalhista, como social e político e muito há que ser feito para superar tal conjuntura de desigualdade.

Muito embora, em alguns momentos tenhamos observado certo “levantar” das meninas posicionando-se contrárias a algumas colocações sexistas abordadas, em vários aspectos, notamos que as pequenas têm uma imagem desvalorizada de seu sexo, fruto do que vem sendo inculcado em suas mentes assim como, historicamente, na mente de todas as mulheres.

Quanto aos meninos, constatamos que estão, a todo o momento, sendo forçados a assumir papéis de superioridade que lhes subtraem uma forma livre de viver suas emoções e sensibilidades. É imposta a eles, pelos diferentes textos culturais, postura agressiva, ágil, impositiva, reacionária, superior às mulheres e mesmo a outros homens num contexto de masculinidade hegemônica. As crianças, com a tenra idade de cinco/seis anos, expressaram, em diferentes momentos de nossa pesquisa, falas que indicaram o quanto já foi internalizado dos estereótipos de feminilidades e masculinidades postos nos diferentes recursos midiáticos e, em alguns momentos, em discursos advindos da própria escola.

Consideramos que a questão da superioridade do homem sobre a mulher não é cômoda. As diferentes pressões colocadas sobre os meninos para que desempenhem seus papéis de forma agressiva, segura, dominante e viril podem gerar problemas, assim como nas mulheres, no desenvolvimento psicosssexual com conflitos e ambivalências. Aqueles que não demonstram tais características normalmente são taxados de afeminados.

Há muito que ser feito com relação às questões de gênero para abalar as estruturas que estão postas. São necessários trabalhos, análises e lutas sociais que, de fato, possam transformar essa relação de poder que ainda coloca a mulher em situação subalterna. Apuramos que, para além das definições do papel do feminino nos diferentes artefatos da mídia, há um intenso investimento nas masculinidades. Daí a importância do gênero ser colocado enquanto categoria útil de análise, não apenas às mulheres, mas aos homens e às diferentes formas de masculinidades existentes, as relações entre homens e mulheres, homens entre si, mulheres

entre si, buscando a superação de qualquer tipo de hegemonia, as análises das desigualdades e hierarquias sociais.

Tais formas de ser e viver as sexualidades estão sendo impostas por diferentes dispositivos culturais advindos da mídia e adentrando a vida cotidiana das crianças sob a chancela de diversão, entretenimento e fuga. É o caso de filmes da Disney, como Frozen, que assumem uma política da inocência e, através da qual tentam assegurar sua legitimidade moral e pedagógica. O poder e o alcance da Disney na cultura popular conjugam um desprendimento lúdico com a incrível possibilidade de que sonhos se transformem em realidade, porém isto ocorre por meio de papéis de gênero, de um nacionalismo duvidoso e de escolhas ligadas a um consumismo exagerado de um sem número de mercadorias.

Nós, pais, pesquisadores, professores, educadores das diferentes instâncias, portanto, temos que atentar para os modos simbólicos de representação através de imagens, textos, falas e ações. São significações que operam, de forma diversa e oposta, de lutas sociais e de modos de contestação. Precisamos ainda estar atentos/as para não reproduzirmos nenhum modelo sexista ou estereotipado na relação entre os gêneros.

Asseveramos que o mesmo movimento que produz a dominação dos corpos pode também produzir resistência a ele. Reiteramos a perspectiva foucaultiana de resistência, a qual coloca que as suas lutas reivindicam o direito à diferença e se contrapõem aos mecanismos de assujeitamento, exploração e dominação presentes na vida cotidiana a fim de impor verdades.

É importante que pensemos de formas inovadoras sobre a cultura, a linguagem, a arte, a experiência e o próprio conhecimento de forma a dar nova dimensão ao político, alargando suas fronteiras e transformando sua essência. Temos que considerar, conforme as questões centrais dos Estudos Culturais a definição de cultura que pode ser entendida não só como uma forma de vida, considerando ideias, atitudes, linguagens, práticas, instituições e estruturas de

poder, mas também uma enormidade de práticas culturais que se dão em formas de textos (os filmes, inclusive), cânones, arquitetura, mercadorias produzidas em larga escala.

Consideramos a infância como um constructo social, em cada sociedade, em cada tempo histórico, pois cada uma tem seu sistema de classes e de identidades e cada uma assume seu papel. Ela está em constante mudança e podemos dizer que estamos num momento histórico de transformação social da infância. Não podemos afirmar que tal categoria está em desaparecimento, conforme sustenta Postman (1999), entretanto, concordamos que, na era pós-moderna, não existe, praticamente, limites quanto à conexão à informação pela infância em decorrência dos acessos que as crianças têm a quase todo o tipo mensagens por meio do advento da Internet através de inúmeros aparelhos – computadores, celulares, *tablets*, o que tem mudado deveras a infância.

Assim, passamos de uma época em que as crianças tudo viam para outra em que a crianças passam a ser poupadas de conhecimentos que não fossem institucionalmente permitidos. Agora estamos num cenário histórico em que as crianças podem novamente acessar inúmeros segredos. Com o advento da mídia eletrônica, o acesso à informação, pelas crianças, tornou-se rotineiro. Com outras palavras, passamos do dito ao não dito e voltamos ao dito.

Contudo, ter acesso a informações culturais não significa que a criança esteja sendo educada de forma correta. A criança, como vimos, está mergulhada nas diferentes pedagogias, porém, o que lhe é passado, pelos diferentes artefatos, são mensagens de um discurso conflitante. Se por um lado, as mensagens provêm de anos de adestramento, de domesticação de corpos, do sexo desses corpos e de sentimentos para que as crianças se tornem futuramente pais, filhos, maridos e mulheres exemplares; por outro, expõem-nas de forma escancarada a situações da sexualidade sem censura, a músicas, a jogos e a cenas que podem demonstrar a sexualidade em toda sua sensualidade e proeminências.

Com tal conjuntura, porém, a criança ainda é vista de forma assexuada pelas instituições educativas, seja escola ou família, ou seja, o sexo existe, mas sobre ele impera um segredo. Segredo que gera, nos/as pequenos/as, dotados de intensa curiosidade, uma “vontade de saber”. Impera a contradição: o que precisa ser dito fica reservado para depois, para uma outra etapa da sua vida, a adolescência – etapa em que a criança já deseja estar.

É através da linguagem que somos condicionados a ver o mundo em categorias, classificamos da forma como melhor se dá e de acordo com interesses políticos, sociais e econômicos. Assim, aprendemos a classificar também os meninos e as meninas. As diferentes linguagens nos dizem como cada um deve ser, seus papéis, sua atuação, suas atitudes e verdades na sociedade.

Embora muitos grupos sociais tenham lutado para que se dissipassem as desigualdades entre os sexos, nas relações de poder, a mulher ainda guarda para si resquícios da inferioridade que amargou ao longo da história. O papel que historicamente lhe coube de mãe, cuidadora do lar e responsável pela felicidade e bem-estar do marido e dos filhos ainda não se extinguiu completamente. As mensagens que a mídia insiste em propagar ainda ecoam nessa direção.

Os papéis reservados às mulheres, aos negros e às minorias sociais referem-se a uma rígida visão dos valores familiares, da história e de identidade nacional que precisam ser combatidos e transformados. Importante seria que a escola utilizasse, em toda sua potencialidade, seu poder discursivo no sentido de desconstruir as verdades impostas e que se articulam a partir de oposições binárias definidas por clara hierarquia de pares opostos, como Deus/diabo, corpo/alma, sagrado/profano, masculino/feminino, ativo/passivo, homem/mulher, razão/emoção, etc. como vêm sendo defendido nos estudos feministas já há muitos anos. Com tal intuito os profissionais da educação precisam reinserir o político e o pedagógico no discurso do entretenimento e assim reverter e deslocar toda e qualquer construção hierárquica, em vez de aceitá-la como fazendo parte da natureza das coisas.

Não se pode deixar de mencionar que essa mudança, no acesso da criança ao conhecimento adulto sobre o mundo e, conseqüentemente, a mudança que ocasionou na natureza da infância, traz à tona a necessidade de se repensar os currículos escolares e as bases sobre as quais o ensino foi organizado, pois o currículo escolar não pode mais ser elaborado desconsiderando o que a criança vivencia no mundo. É preciso que a escola seja uma instituição em que o pensamento seja formado com a compreensão e a interpretação da realidade considerando as desordens das informações geradas pela hiper-realidade<sup>29</sup>.

Colocações propícias de Camargo e Ribeiro (2000) sobre as possibilidades de transformação a partir de práticas educativas diferenciadas merecem destaque. Elas afirmam que a criação de espaços alternativos de ação, no cotidiano educativo, pode representar movimento de transformação e de rompimento de cercos com criatividade.

Especialmente necessárias são as ações educativas sobre os diferentes textos culturais a que as crianças estão expostas, bem como sobre uma educação sexual, já que tal temática se apresenta o tempo todo nesse processo de aculturação midiática ao qual a criança está submetida. É importante que a escola, por meio de profissionais formados para tanto, alfabetize de forma crítica com vistas à transformação, possibilidades e esperança.

Se temática sexualidade se constitui em um tabu para a vida adulta provocando, muitas vezes, um silenciamento ou um mudar de assunto, tratar dela com crianças pequenas é para os pais e professores um desafio a ser superado.

---

<sup>29</sup> A hiper-realidade é definida por Steinberg e Kincheloe (2001) como uma “explosão de informações, a saturação da mídia no fim do século XX, com acesso a domínios privados da consciência, humana, criaram uma vertigem social.” (p. 22). Essa condição social exagera a importância da manipulação do poder em todas as fases da experiência humana.

## REFERÊNCIAS

- Adorocinema. (2002). *Homem Aranha* [filme]. Recuperado em 20 novembro, 2016, de <http://www.adorocinema.com/filmes/filme-29007/>
- Alvarenga, L.F.C., & Dal Igna, M. C. (2008). Corpo e sexualidade na escola: As possibilidades estão esgotadas? In Meyer, D., & Soares, R. *Corpo, gênero e Sexualidade* (2a ed, pp.62-72). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Andrade, E. B. F. (2011). A Arte como uma rede de fios para tecer um mundo sensível – direito da criança. In Monteiro, S. A. I., Ribeiro, R., Lemes, S.S., & Muzzeti, L.R. (Orgs.). *Educações na contemporaneidade: reflexões e pesquisa* (pp. 123-140). São Carlos: Pedro & João Editores.
- Andrade, S. S. (2008). Mídia, corpo e educação: A ditadura do corpo perfeito. In Meyer, D., & Soares, R. *Corpo, gênero e sexualidade* (2a ed., pp. 106-20). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Ariès, P. (2006). *História social da criança e da família* (2a ed.) Rio de Janeiro: LCT.
- Balestrin, P. A., & Soares, R. (2012). “Etnografia de tela”: uma aposta metodológica. In Meyer, D. S., & Paraíso, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 87-109). Belo Horizonte: Mazza Edições.
- Beauvoir, S. (1967). *O segundo sexo. A experiência vivida* (2a ed.). (S. Milliet, Trad.), São Paulo: Difusão Européia do Livro.
- Belotti, E. G. (1985). *Educar para a submissão*. Petrópolis, RJ: Vozes.
- Boff, L. (1998). *A águia e a galinha: Uma metáfora da condição humana* (16a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Brady, J. (2001). Multiculturalismo e o sonho americano. In Steinberg, S. R. & Kincheloe, J. L. *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância* (pp. 339-352). (G. E. J. Bricio, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

- Britzman, D. (2000). Curiosidade, sexualidade e currículo. In G. L. Louro. *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2a ed., pp. 83-113). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Butler, J. (2000). Corpos que pesam: sobre os limites discursivos do “sexo”. In Louro, G. L. (Org.). *O corpo educado: Pedagogias da sexualidade* (2a ed., pp.- 151-167). Belo Horizonte, MG: Autêntica.
- Cádima, F. R. (2002). O dispositivo comunicacional moderno e os soft-media. In: *História e crítica da comunicação* (2a ed.). Lisboa: Edições Sécuro XXI.
- Camargo, A. M. F., & Ribeiro, C. (2000). *Sexualidade (s) e infância (s): A sexualidade como um tema transversal*. São Paulo: Moderna; Campinas, SP.
- Canevacci, M. (2005). *Culturas extremas: mutações juvenis nos corpos das metrópoles*. Rio de Janeiro: DP&A.
- Christian-Smith, L. K., & Erdman, J. I. (2001). “Mãe, não é de verdade!” Crianças construindo a infância através da leitura da ficção de terror. In Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância* (pp.201-216). (G. E. J. Bricio, Trad.) Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Claro, J. A. C. S., Manconi, A. T. L., & Loreto, J. R. (2013). Recuperado em 22 novembro, 2015 de [www.spell.org.br/documentos/download/9278](http://www.spell.org.br/documentos/download/9278)
- Costa, C. (2005). *Educação, imagem e mídias* (Coleção Aprender e ensinar com textos, v. 12) São Paulo: Cortez.
- Costa, M. V. (Org.). (2002) *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (2a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Crippa, A. M. S. (1984). *Publicidade: uma nova causa de ansiedade nas crianças* (Dissertação de Mestrado em Ciências da Comunicação). Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo.



- Demartini, Z. B. F. (2005). Infância, pesquisa e relatos orais. In Faria, A. L. G., Demartini, Z. B. F., & Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças* (2a ed., pp. 1-17). (Coleção Educação Contemporânea). Campinas, SP: Autores Associados.
- Dias, H. (2015, novembro 30). *Cresce atuação de mulheres na Medicina e diferença de salários*. Agência USP de notícias. Recuperado em 5 julho, 2016 de <http://www.usp.br/agen/?p=225451>.
- Duarte, R. (2004). Entrevistas em pesquisas qualitativas. *Revista Educar*, (24), 213-25.
- Felipe, J. (2000, jan/jun.). Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*, 25:115-131.
- Felipe, J. (2010). A erotização dos corpos infantis. In Louro, G. L., Felipe, J., & Goellner, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (5a ed., pp. 53-65). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Felipe, J., & Guizzo, B. S. (2003, set/dez.). Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Revista Proposições*, 14(3),119-130.
- Figueiredo, A. O. G., Melo, A. C. S., Silva, C. V., Mota, G. P. F., Oliveira, J. C. C., & Costa, M. G. A. (2009, ago./nov.). A influência televisiva como desencadeadora da erotização infantil na contemporaneidade (3-5anos). *Pedagogia em ação*, 1(2),63-70. Recuperado de <http://periodicos.pucminas.br/index.php/%20pedagogiacao/article/view/1084/1132>.
- Figueiró, M. N. D. (2006). *Formação de educadores sexuais: adiar não é mais possível* (Coleção Dimensões da Sexualidade). Campinas, SP: Mercado das Letras.
- Fischer, R. M. B. (2002). A paixão de trabalhar com Foucault. In Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação* (2a ed., pp. 39-60). Rio de Janeiro: DP&A.
- Foucault, M. (1988). *História da sexualidade I: A vontade de saber* ((15a ed.). (M. T. C. Albuquerque, & J. A. G. Albuquerque Trad.). Rio de Janeiro: Graal.

- Foucault, M. (1992). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- Foucault, M. (1997). *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- Foucault, M. (2002). *Vigiar e punir: Nascimento da prisão*. (R. Ramallete Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Foucault, M. (2007). *A história da sexualidade I: A vontade de saber*. Rio de Janeiro: Graal.
- Franco, M. (1997, maio/ago.). Linguagens audiovisuais e cidadania. *Revista Comunicação & Educação*, (9), 32-35.
- Furlani, J. (2011). *Educação sexual na sala de aula: Relações de gênero, orientação sexual e igualdade étnico-racial numa proposta de respeito às diferenças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gagliotto, G. M. (2009). *A educação sexual da criança e a pedagogia da infância: matrizes institucionais, disposições culturais, potencialidades e perspectivas emancipatórias* (Tese de Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP-Brasil.
- Giroux, H. A. (1995). A disneyzação da cultura infantil. In Silva, T. T., & Moreira, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os mapas políticos culturais* (3a ed., pp. 49-81). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Giroux, H. A. (2001). Os filmes da Disney são bons para seus filhos? In Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância* (pp. 87-108) (G. E. J. Bricio Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Giroux, H. A. (2012). Praticando estudos culturais nas faculdades de educação. In Silva, T. T. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação*. (10a ed, pp. 83-100). Petrópolis, RJ: Vozes.

- Giroux, H., & Maclaren, P. L. (1995). Por uma pedagogia crítica da representação. In Silva, T. T., & Moreira, A. F. (Orgs.). *Territórios contestados: O currículo e os novos mapas políticos e culturais* (pp. 144-158) Petrópolis, RJ: Vozes.
- Gobbi, M. (2005). Desenho infantil e oralidade. In Faria, A. C. G., Dermartini, Z. B. F., & Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (pp. 69-92) Campinas, SP: Autores Associados.
- Goellner, S. (2010). A produção cultural do corpo. In Louro, G. L.; Felipe, J., & Goellner, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (5a ed., pp. 28-40). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Goellner, S. (2015). (Re) pensando entendimentos, articulações e possibilidades. *Revista Diversidade e Educação*, 3(5),4-7.
- Grün, M., & Costa, M. V. (2002). A aventura de retomar a conversação – hermenêutica e pesquisa social. In Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: Novos olhares na pesquisa em educação* (2a ed., pp. 85-104). Rio de Janeiro: DP&A.
- Guizzo, B. S. (2005). *Identidades de gênero e propagandas televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.
- Hall, S. (2005). *A identidade cultural na pós-modernidade* (10a ed.). Rio de Janeiro: DP&A.
- Hentschke, L. & Del Ben, L. (2003). Aula de música: do planejamento e avaliação à prática educativa. In \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Ensino de música: propostas para pensar e agir em sala de aula* (pp. 176-189). São Paulo: Ed. Moderna.
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2013) *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio*. Recuperado em 5 março, 2016 de <http://www.brasil.gov.br/cidadania-e-justica/2015/03/mulheres-sao-maioria-da-populacao-e-ocupam-mais-espaco-no-mercado-de-trabalho>.

- Instituto de Estatística da Unesco. (2011) Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura), Recuperado em 8 março, 2016 de [http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/message\\_on\\_international\\_literacy\\_day\\_8\\_september\\_2011/#.V7c1QqJyVw](http://www.unesco.org/new/pt/brasil/about-this-office/single-view/news/message_on_international_literacy_day_8_september_2011/#.V7c1QqJyVw)
- E
- Kellner, D. (2001). Beavis e Butt-Head: sem futuro para a juventude pós-moderna. In Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. *Cultura Infantil: A construção corporativa da infância* (pp.133-159). (G. E. J. Bricio. Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Kellner, D. (2012). Lendo imagens criticamente: Em direção a uma pedagogia pós-moderna. In Silva, T. T. (Org.) *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (10a ed., pp. 101-128). (T.T. Silva, Trad.). (Coleção Estudos Culturais em Educação). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Kulhmann, M., Jr, (1998). *Infância e educação infantil: Uma abordagem histórica* (2a ed.) Porto Alegre: Mediação.
- Landini, T. S. (2000). *Pornografia infantil na Internet: Proliferação e visibilidade*. (Dissertação de Mestrado). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, São Paulo, Brasil.
- Leão, A. M. C (2009). *Estudo analítico-descritivo do curso de Pedagogia da Unesp-Araraquara quanto à inserção das temáticas de sexualidade e orientação sexual na formação de seus alunos*. (Tese de doutorado). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Unesp, Araraquara, SP, Brasil.
- Lévy, P. (2010). *Cibercultura* (3a ed.). (C. I. Costa, trad.). (Coleção Trans). São Paulo: Editora 34.
- Lourenço, C. (2015, junho 16). *Plano Municipal de Educação será aprovado com alteração: Item que trata sobre “gênero e diversidade sexual” foi retirado do texto*. Recuperado em

10 agosto, 2016 de <http://portalmorada.com.br/noticias/politica/plano-municipal-de-educacao-sera-aprovado-com-alteracao:52264>.

Louro, G. L. (1997). *Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes.

Louro, G.L.; Felipe, J., & Goellner, S.V. (2010). Introdução. In: *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (5a ed., pp.7-8). Petrópolis, RJ: Vozes.

Martins, J. S. (1991). *O Massacre dos inocentes: a criança sem infância no Brasil*. São Paulo: Hucitec.

Meireles, C. (1964). *Ou isto ou aquilo. Ilustrações de Maria Bonomi*. São Paulo: Giroflé.  
Recuperado em 15 junho, 2016 de <http://www.mariabonomi.com.br/obras-publicacoes.asp?id=590#>

Meyer, D. E. E. (2000, jan/jun.). Cultura teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Revista Educação & Realidade*. 25(1),135-163.

Meyer, D. E. & Soares, R. (2008). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação.

Meyer, D. S. (2010). Gênero e Educação: teoria e política. In Louro, G. L.; Felipe, J., & Goellner, S.V. (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* (5a ed., pp. 9-27). Petrópolis, RJ: Vozes.

Meyer, D. S. (2012). Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In Meyer, D. S., & Paraíso, M. A. (Orgs.). *Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação* (pp. 47-61). Belo Horizonte: Mazza Edições.

Michaelis Moderno Dicionário da Língua Portuguesa. (2016). *Funk*. Ed. Moderna.  
Recuperado em 3 março, 2016 de

<http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=funk>

Milani, D. R. C. (2012). *Contemporaneidade e educação: Mídias digitais nas culturas juvenis* (Tese Doutorado em Educação Escolar). Universidade Estadual Paulista, Araraquara, SP, Brasil.

Ministério da Educação. (1997). *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN): pluralidade cultural e orientação sexual* (v. 8). Brasília: MEC.

Ministério da Educação. (2001). *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil II*. Brasília: MEC/SEF.

Miranda, J. (2016). *O que significa a sigla "MC" dos funkeiros?* Recuperado em 15 fevereiro, 2016 de <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/o-que-significa-a-sigla-mc-dos-funkeiros.html>Fonte: <http://www.sitedecuriosidades.com/curiosidade/o-que-significa-a-sigla-mc-dos-funkeiros.html>

Moreno, M. (1999). *Como se ensina a ser menina: O sexismo na escola* (Coleção Educação em pauta: escola e democracia). (A. V. Fuzatto, Trad.). São Paulo: Moderna.

Muniz, E. (2004). Publicidade e propaganda: origens históricas. *Caderno Universitário*, 148, Canoas, Ed. ULBRA. Recuperado em 29 dezembro, 2015 de <http://www.eloamuniz.com.br/arquivos/1188171156.pdf>.

Nicholson, L. (2000). Interpretando o gênero. *Revista Estudos Feministas*, 8(2),1-30.

Pinto, M., & Sarmiento, M. J. (Coords.). (1997). *As crianças – contextos e identidades*. Braga, PT: Universidade do Minho.

*Por uma vez na eternidade* (Música) Recuperado em 20 abril, 2016, de <http://www.vagalume.com.br/frozen-trilha-sonora/por-uma-vez-na-eternidade.html>

- Portal aprendiz, (2016, maio 4). *Educação sexual atinge somente 5,5% das escolas*. Recuperado em 10 janeiro, 2016 de <http://portal.aprendiz.uol.com.br/content/educacao-sexual-atinge-somente-55-das-escolas>.
- Postman, N. (1999). *O desaparecimento da infância* (3a ed.). (S. M. A. Carvalho, & J. L. Melo, Trad.). Rio de Janeiro: Graphia.
- Provenzo, E. F., Jr. (2001). Videogames e a emergência da mídia interativa para crianças. In Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância* (pp. 161-178). (G. E. J. Bricio, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Quinteiro, J. (2005). Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In Faria, A. L. G., Dermartini, Z. B. F., & Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças* (pp. 19-48). Campinas, SP: Autores Associados.
- Reis, L. V. S. (1993). *Negros e brancos no jogo da capoeira: a invenção da tradição*. Dissertação de mestrado, Universidade de São Paulo, São Paulo, Br.
- Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012*. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: MEC.
- Resolução nº 3 de 4 de outubro de 2013*. Dispõe sobre a regulamentação do Horário de Trabalho Pedagógico dos docentes que atuam na Educação Infantil. Araraquara: Prefeitura municipal.
- Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010*. Define as diretrizes curriculares nacionais gerais para a Educação Básica. Brasília: MEC.
- Rezende, A. M. M., & Rezende, N. B. (1993). *A tevê e a criança que te vê* (2a ed.). (Biblioteca da Educação. Série 5. Estudos de Linguagem). São Paulo: Cortês.
- Rial, C. S. (2005). Mídia e sexualidade: breve panorama dos estudos de mídia. In Grossi, M. et al. (Org.). *Movimentos sociais, educação e sexualidade* (pp. 107-136). Rio de Janeiro: Garamond.

- Ribeiro, P. R. M. (1990). *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU.
- Ribeiro, P. R. M. (2005). Sexualidade também tem história: comportamentos e atitudes sexuais através dos tempos. In Maia, A. C. B., & Maia, A. F. *Cadernos CECEMCA: Sexualidade e Infância* (pp. 17-33). Bauru: Faculdade de Ciências/UNESP.
- Rosa, G. F. (2008). O corpo feito cenário. In Meyer, D., & Soares, R. *Corpo, gênero e sexualidade* (2a ed., pp. 17-30). Porto Alegre, RS: Mediação.
- Sabino, F. (2005). *O encontro marcado* (32a ed.) São Paulo: Record.
- Santomé, J. T. (2012). As culturas negadas e silenciadas do currículo. In Silva, T. T. *Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação* (10a ed, pp. 155-172). Petrópolis: Vozes.
- Scott, J. (1995, jul/dez). Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Realidade*, 20(2),1-35.
- Silva, M. R. (2005). Eventos-Campos: um relato de experiência do fazer investigativo com crianças na Zona da Mata Canavieira Pernambucana In: Faria, A. L. G., Dermartini, Z. B. F., & Prado, P. D. (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. (pp. 131-153) Campinas, SP: Autores Associados.
- Silva, R. A., & Soares, R. (2010). Juventude, escola e mídia. In *Corpo, gênero e sexualidade: Um debate contemporâneo na educação* (5a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Silva, T. T. (2000). *Teoria cultural e educação – um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Silveira, R. M. H. (2002). “Olha quem está falando agora!” A escuta das vozes na educação. In Costa, M. V. (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação* (2a ed., pp .61-83). Rio de Janeiro: DP&A.
- Silverstone, R. (2002). *Por que estudar a mídia?* (M. C. Mota, Trad.). São Paulo: Edições Loyla.



- Soares, G. F. (2013). Mulher e espaço escolar: uma discussão sobre as identidades de gênero. In Silva, F. F., Magalhães, J. C, Ribeiro, P. R. C., & Quadrado, R. P. (Orgs.). *Sexualidade e escola: compartilhando saberes e experiências* (3a ed., pp. 81-87) Rio Grande: Editora da FURG.
- Steinberg, S. R., & Kincheloe, J. L. (2001). *Cultura Infantil: a construção corporativa da infância* (J. E. J. Bricio, Trad.). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- Steinberg, S.R. (1997). Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In Silva, L. H. (Org.). *Identidade social e construção do conhecimento* (pp. 98-145). Porto Alegre: SMED.
- Studart, H. (1986). *Mulher: Objeto de cama e mesa* (16a ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Teixeira, N. C. R. B. (2009). Discurso publicitário e a pedagogia do gênero: representações do feminino. *Revista Comunicação, Mídia e Consumo*, 6(17),37-48. Recuperado em 10 maio, 2016, de <http://revistacmc.espm.br/index.php/revistacmc/article/view/165/166>
- Thompson, J. B. (1998). *A mídia e a modernidade: Uma teoria social da mídia* (2a ed.). (W. O. Brandão, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- Thorstensen, S. (1999). *A TV e a erotização precoce*. Recuperado em 15 janeiro, 2016, de <http://www.defatima.com.br/site/conteudo/novidades/artigo%20sexualidade.htm>
- Torrão, A., Filho. (2005, jan-jun.). Uma questão de gênero: onde o masculino e o feminino se cruzam. *Cadernos Pagu* (24),127-152.
- Vieira, M. C. (2014, maio 20) *O que está por trás da febre de Frozen? Disney admite que não esperava tamanho sucesso: Estoques de brinquedos e fantasias esgotam no Brasil e até mesmo nos Estados Unidos*. Recuperado de <http://revistacrescer.globo.com/Curiosidades/noticia/2014/05/o-que-esta-por-tras-da-febre-de-frozen-disney-admite-que-nao-esperava-tamanho-sucesso.html>

- Walkerdine, V. (1999, jul./dez). A cultura popular e a erotização das garotinhas. *Revista Educação e Realidade*, 24(2),75-88.
- Werebe, M. J. G.(1998). *Sexualidade, Política e Educação*. Campinas, SP: Autores Associados.
- Wikipédia, a enciclopédia livre. (2016, agosto, 10). *Capoeira*. Recuperado em 18 março, 2016, de <https://pt.wikipedia.org/wiki/Capoeira>.
- Wikipédia, a enciclopédia livre. (2016, agosto, 10). *Cúmplices de um Resgate*. Recuperado em 12 fevereiro, 2016, de [https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%BAmplices\\_de\\_um\\_Resgate](https://pt.wikipedia.org/wiki/C%C3%BAmplices_de_um_Resgate).
- Woodward, K. (2009). Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In Silva, T. T. *Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes Ltda.
- Zagury, T. (2006). O Professor refém: para pais e professores entenderem porque fracassa a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Record.

## APÊNDICE A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

### PAIS/MÃES DO/AS ALUNOS/AS

#### TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

#### Pai/mãe do/a aluno/a e/ou responsável pelo/a aluno/a

Seu filho (a) ou a criança que está sob sua guarda/tutela, \_\_\_\_\_, está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “ A criança, a exposição à mídia e os reflexos na escola quanto à sexualidade”<sup>30</sup> sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Angélica Brizolari Pongeluppe.

Vivemos numa sociedade em que a mídia, sob suas diferentes formas (TV, Internet, Celulares...) desenvolve precocemente as crianças em vários aspectos. Sob essa perspectiva, tal pesquisa visa levantar o nível de exposição das crianças à mídia, em suas diversas veiculações, bem como analisar os reflexos dessa exposição quanto à sexualidade infantil sob a percepção dos professores.

A criança atuará, junto a seus colegas de sala, participando de atividades intencionais de acordo com a proposta da pesquisa e adequadas à idade da turma - desenhos, brincadeiras, músicas, recortes e colagens - sob orientação e supervisão do professor titular da sala e observação da pesquisadora, que registrará com vídeos. Os vídeos feitos durante a observação em sala de aula não serão publicados sob nenhuma forma, serão para uso exclusivo da pesquisadora para análise e terão preservadas as identidades dos sujeitos com tarjas escuras ou borrões para indistinção visual de cada uma das crianças. Os resultados dessas atividades serão analisados e publicados posteriormente em artigos de revista científica, no entanto será garantida a manutenção do sigilo e da privacidade dos participantes da pesquisa. Os vídeos das crianças não serão divulgados, nem mesmo com o consentimento dos pais. A pesquisadora se integrará ao grupo de crianças através de visitas periódicas anteriores ao início da realização das atividades. Considerando que a criança autorizada a participar da pesquisa por quaisquer meios, motivos ou manifestações, não

<sup>30</sup> Houve modificação, posterior, no título da dissertação aqui colocado.

deseje participar das atividades, poderá se ausentar das mesmas. Nesse caso, realizará outra atividade com outra turma da mesma faixa etária num sistema de intercâmbio de classes.

A criança participará das atividades em seu ambiente escolar e inserida em sua rotina diária de estudos, porém, em virtude da exposição aos vídeos, há aqui o risco de que poderá sentir um certo constrangimento por estar exposta ao registro em filmagens e possível desconforto, como sentir vergonha ou timidez. Para evitar tais constrangimentos ou desconforto, a pesquisadora, além de se apresentar com antecedência e realizar visitas anteriores para se integrar ao grupo de forma com que se familiarizem, antes de desenvolver cada atividade, explicará cada uma delas. Usará linguagem acessível aos alunos e contará a eles como acontecerá toda a dinâmica a ser realizada com antecedência para que não sejam pegos de surpresa e sintam-se à vontade, descontraídos e seguros durante a realização das atividades. Quanto a possíveis riscos de extravio de documentos e vazamento de informações, esclareço que se tomará o devido cuidado para evitá-los, com o comprometimento de se manter o anonimato das pessoas envolvidas, bem como o sigilo quanto aos vídeos gravados durante as observações em sala de aula. Haverá procedimentos com vistas à indenização diante de eventuais danos que possam ocorrer em função das atividades realizadas durante a pesquisa, bem como de seus registros em vídeos. Esta pesquisadora estará à disposição, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários, bem como sua orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Débora Raquel da Costa Milani, pelo telefone (16) 3334-6106, no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNESP - Campus Araraquara.

Após a realização das atividades com os alunos, será feita a análise dos resultados, bem como uma entrevista aos professores visando observar quais são suas percepções acerca do desenvolvimento dessas atividades e do comportamento dos alunos no decorrer da pesquisa.

Informo que o/a Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, pois a participação será voluntária. Para este trabalho, não há nenhum tipo de patrocínio. A pesquisa não vai requerer nenhum dispêndio por parte da escola, dos pais ou da pesquisadora, com exceção dos gastos com locomoção da pesquisadora, sendo estes arcados por ela própria.

Ressalto que o conhecimento e a pesquisa científica andam juntos e a participação de sua criança em nossa pesquisa será de grande valia, porém coloco que o (a) Sr. (a) tem a liberdade

de recusar e que, se depois de consentir em sua participação o/a Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Informo que você, participante, receberá uma via deste termo com as devidas assinaturas. Informo ainda que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa conforme Resolução nº 466/2012.

Os resultados da pesquisa realizada através do Programa de Mestrado em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Araraquara serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo mantida em sigilo.

---

Maria Angélica Brizolari Pongeluppe

Av. Vicente Jerônimo Freire, 22 – Vila Xavier – Araraquara – Fone: 3301-1900

E-mail: [angelicabrizolari@bol.com.br](mailto:angelicabrizolari@bol.com.br)

#### CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO APÓS ESCLARECIMENTO

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG. \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da participação da criança, sobre a qual sou responsável, na pesquisa, e a autorizo participar.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_ de 2015.

---

Assinatura do responsável

**APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO****PROFESSOR/A****TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido****Professor/a**

O Sr. (a) está sendo convidado (a) para participar da pesquisa “ **A criança, a exposição à mídia e os reflexos na escola quanto à sexualidade**” sob a responsabilidade da pesquisadora Maria Angélica Brizolari Pongeluppe.

Vivemos numa sociedade em que a mídia, sob suas diferentes formas (TV, Internet, Celulares...) desenvolve precocemente as crianças em vários aspectos. Sob essa perspectiva, tal pesquisa visa levantar o nível de exposição das crianças à mídia em suas diversas veiculações bem como analisar os reflexos dessa exposição quanto à sexualidade infantil sob a percepção dos professores.

A criança atuará, junto a seus colegas de sala, participando de atividades intencionais de acordo com a proposta da pesquisa e adequadas à idade da turma - desenhos, brincadeiras, músicas, recortes e colagens - sob sua orientação e supervisão, enquanto professor/a titular da sala e sob observação da pesquisadora, que registrará com vídeos. Os objetivos de cada atividade serão colocados antecipadamente a você, professor (a), para que reflita sobre as posturas/comportamentos dos alunos frente às situações vivenciadas. Posteriormente, será realizada uma entrevista semiestruturada em que você colocará, entre outras coisas, suas percepções com relação ao desenvolvimento das atividades.

Os vídeos feitos durante a observação em sala de aula não serão publicados sob nenhuma forma, serão para uso exclusivo da pesquisadora, para análise e terão preservadas as identidades dos sujeitos com tarjas escuras ou borrões para indistinção visual de cada pessoa filmada. Os resultados dessas atividades serão analisados e publicados posteriormente em artigos de revista científica, no entanto será garantida a manutenção do sigilo e da

privacidade dos participantes da pesquisa. Os vídeos feitos não serão divulgados, nem mesmo com o consentimento dos participantes e/ou pais. A pesquisadora se integrará ao grupo envolvido na pesquisa através de visitas periódicas anteriores ao início da realização das atividades. Considerando que a criança autorizada a participar da pesquisa por quaisquer meios, motivos ou manifestações, não deseje participar das atividades, poderá se ausentar das mesmas. Nesse caso, realizará outra atividade com outra turma da mesma faixa etária num sistema de intercâmbio de classes.

As atividades serão desenvolvidas no ambiente escolar durante sua rotina diária de trabalho, porém, em virtude da exposição aos vídeos, há aqui o risco de que poderá sentir um certo constrangimento por estar exposta ao registro em filmagens e possível desconforto, como sentir vergonha ou timidez. Para evitar tais constrangimentos ou desconforto, a pesquisadora, além de se apresentar com antecedência, realizará visitas anteriores para se integrar ao grupo de forma com que se familiarizem e, antes de desenvolver cada atividade, explicará cada uma delas. Usará linguagem acessível aos alunos e contará a eles como acontecerá toda a dinâmica a ser realizada com antecedência para que estes não sejam pegos de surpresa e sintam-se à vontade, descontraídos e seguros durante a realização das atividades. Quanto a possíveis riscos de extravio de documentos e vazamento de informações, esclareço que se tomará o devido cuidado para evitá-los, com o comprometimento de se manter o anonimato das pessoas envolvidas, bem como o sigilo quanto aos vídeos gravados durante as observações em sala de aula. Haverá procedimentos com vistas à indenização diante de eventuais danos que possam ocorrer em função das atividades realizadas durante a pesquisa, bem como de seus registros em vídeos. Esta pesquisadora estará à disposição, ao longo do desenvolvimento da pesquisa, para prestar outros esclarecimentos que se fizerem necessários, bem como sua orientadora, a Prof.<sup>a</sup> Dra. Débora Raquel da Costa Milani, pelo telefone (16) 3334-6106, no Programa de Pós-Graduação em Educação Sexual – UNESP - Campus Araraquara.

Após o desenvolvimento do trabalho com os alunos e após a entrevista com você, professor (a), esta pesquisadora realizará a análise dos dados para posterior publicação.

Informo que o Sr. (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração, pois a participação será voluntária. Para este trabalho, não há nenhum tipo de patrocínio. A pesquisa não vai requerer nenhum dispêndio por parte da escola, dos

professores, dos pais ou da pesquisadora, com exceção dos gastos com locomoção da pesquisadora, sendo estes arcados por ela própria.

Ressalto que o conhecimento e a pesquisa científica andam juntos e a sua participação em nossa pesquisa será de grande valia, porém coloco que o (a) Sr. (a) tem a liberdade de recusar e que, se depois de consentir em sua participação, o Sr. (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. Informo que o Sr. (a), participante, receberá uma via deste termo com as devidas assinaturas. Informo ainda que o projeto foi submetido ao Comitê de Ética e Pesquisa conforme Resolução nº 466/2012.

Os resultados da pesquisa realizada através do Programa de Mestrado em Educação Sexual da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP – Araraquara serão analisados e publicados, mas a identidade do participante não será divulgada, sendo mantida em sigilo.

---

Maria Angélica Brizolari Pongeluppe

Av. Vicente Jerônimo Freire, 22 – Vila Xavier – Araraquara – Fone: 3301-1900

E-mail: [angelicabrizolari@bol.com.br](mailto:angelicabrizolari@bol.com.br)

### **CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO APÓS ESCLARECIMENTO**

Eu, \_\_\_\_\_,  
RG. \_\_\_\_\_, declaro que entendi os objetivos, riscos e benefícios da  
participação na pesquisa, e concordo em participar.

Araraquara, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2015.

---

**Assinatura do (a) professor(a)**



## APÊNDICE C - ROL DE ATIVIDADES DESENVOLVIDAS COM AS CRIANÇAS

### **1ª Atividade – Sondagem inicial**

- **Desenho**
- **Entrevista individual**

Com esta atividade, objetivou-se saber das crianças o que elas mais gostavam de fazer em casa. Foi feita uma roda de conversa inicial em que foi explicado ao grupo de crianças que elas deveriam desenhar o que mais gostam de fazer em casa, quando não estão na escola, nem fazendo tarefas escolares. Não foi dada nenhuma pista sobre coisas que se faz em casa para que as crianças fossem bem espontâneas. Entretanto, como as crianças nessa faixa etária precisam de comandos bem específicos, na roda de conversa, foi perguntado para quatro alunos o que eles gostam de fazer quando estão em casa. Após responderem, afirmávamos que seria isso que deveriam desenhar. Quanto ficou evidente o entendimento, passamos para a execução. Os alunos desenharam conforme suas preferências e depois foram entrevistados individualmente. Com o intuito de contribuir com a construção de metodologias de pesquisa que privilegiem crianças pequenas, Gobbi (2005) afirma que “os desenhos infantis em conjugação à oralidade” constituem formas privilegiadas de expressão da criança.(p.73). O intuito da entrevista era descobrir o porquê cada um tem tal preferência. Se o fazem sozinhos e em que local. Se permanecem muito tempo naquela atividade. Se há intervenção dos pais na realização da atividade ou se colocam limites de tempo e de local para a realização e por qual motivo fazem isso (caso façam).

### **2ª Atividade – Afunilando um pouco**

- **Pintura**
- **Desenho**

Com esta atividade, a intenção foi verificar a quais recursos tecnológicos as crianças têm acesso em seu cotidiano e qual programa de televisão mais assistem. Foi apresentada uma

folha com desenhos de diferentes aparelhos: celular simples (só faz chamadas, sem acesso à Internet), celular com acesso à internet, tablet, computador, notebook, TV, videogame e rádio. Os alunos deveriam pintar somente os desenhos referente aos aparelhos que têm acesso constantemente. Após realizarem as pinturas, as crianças receberam outra folha, na qual deveriam desenhar o programa favorito de televisão. Novamente houve um momento anterior em que, em roda, conversamos sobre cada atividade. Cada criança mencionava anteriormente os objetos tecnológicos a que tem acesso. A conversa anterior à atividade sempre foi priorizada para que cada criança não tivesse nenhuma dúvida ou insegurança na hora de desenvolver o que lhe havia sido proposto. Ao receberem a folha para desenharem, cada uma respondia para a pesquisadora qual era o programa de TV favorito para, após, fazerem o desenho.

### **3ª Atividade – Ouvindo um pouco mais**

- **Entrevista**

Após as crianças elencarem, através de pintura e desenhos, os objetos tecnológicos que mais acessam e qual programa de TV mais assistem, foram entrevistados, uma a uma. Com este instrumento, observou-se o/os recurso/s midiático/s com o qual/quais a criança mais interage em casa, o que faz ou vê com ele; se os pais têm controle sobre o uso do aparelho considerando o tempo utilizado e o conteúdo acessado; se tem algum personagem com o qual se identificam; se já solicitaram que seus pais comprassem algum objeto visto na mídia.

### **4ª Atividade – Meu programa favorito é ... ”Cúmplices de um resgate.”**

A partir da atividade anterior, foi constatado que todo o grupo, meninos e meninas, assistem diariamente uma novela transmitida pela televisão aberta pelo canal SBT. Com tal constatação, a pesquisadora teve acesso a diversos capítulos por meio de vídeos do canal YouTube<sup>31</sup> referente à novela e fez a seleção de algumas cenas que julgou convenientes, notadamente marcada por questões de gênero, masculinidades e feminilidades, entre outras questões envolvendo a sexualidade, para assistir com o grupo e depois fazer uma roda de conversa com a turma sobre seleção assistida.

### **5ª Atividade – Em cena, o meu herói e a minha heroína!**

<sup>31</sup> - Acesso por: [https://www.youtube.com/results?search\\_query=novela+c%C3%BAmplices+de+um+resgate](https://www.youtube.com/results?search_query=novela+c%C3%BAmplices+de+um+resgate)

Quanto aos filmes, foi observado que, entre os meninos, o grande vencedor, merecedor de atenção, elogios e personagem de notável inspiração foi o *Homem Aranha*. Entre as garotinhas, nada supera a inquietação e o desejo pelo filme *Frozen – uma aventura congelante*, com a inigualável Elsa e seus estranhos poderes e desejados adereços.

Essas duas produções demandaram que as atividades fosse desenvolvida em dois dias. No mesmo procedimento de seleção de cenas de ambos os filmes, com os mesmos critérios anteriores, foram apresentadas as cenas que, posteriormente a cada exibição, foram analisadas e discutidas com o grupo.

#### **6ª Atividade – E aqueles brinquedos e brincadeiras que toda (ou quase) toda criança conhece?**

- **Identificar brinquedos e brincadeiras da cultura popular que conhece e brinca**

Com essa atividade, o intento foi verificar, até que ponto, os/as alunos/as conhecem os brinquedos e as brincadeiras (e utilizam/brincam) da tradição popular, que tem passado de geração em geração e que, outrora foram protagonistas da grande maioria dos momentos divertidos da infância. Foi apresentada uma folha com imagens de: um pião, uma bola, uma bicicleta, e de crianças brincando: de pega-pega, de esconde-esconde, de pular corda, de soltar pipa, de jogar amarelinha e de roda<sup>32</sup>. Cada um deveria assinalar o/s brinquedo/s e brincadeira/s que conhecem e que brincam. Na sequência, foram feitas as perguntas sobre as preferências das crianças, considerando a atividade anterior (do favoritismo e uso do recursos midiáticos). No dia da atividade, estavam presentes 13 crianças – sete meninas e cinco meninos. Os apontamentos foram:

Brinquedos/brincadeiras	Meninas que conhecem e brincam (em nº e percentual)	Meninos que conhecem e brincam (em nº e percentual)
Pião	3-43%	2-40%
Pega-pega	7-100%	4-80%
Esconde-esconde	6-85%	4-80%
Pular corda	7-100%	5-100%

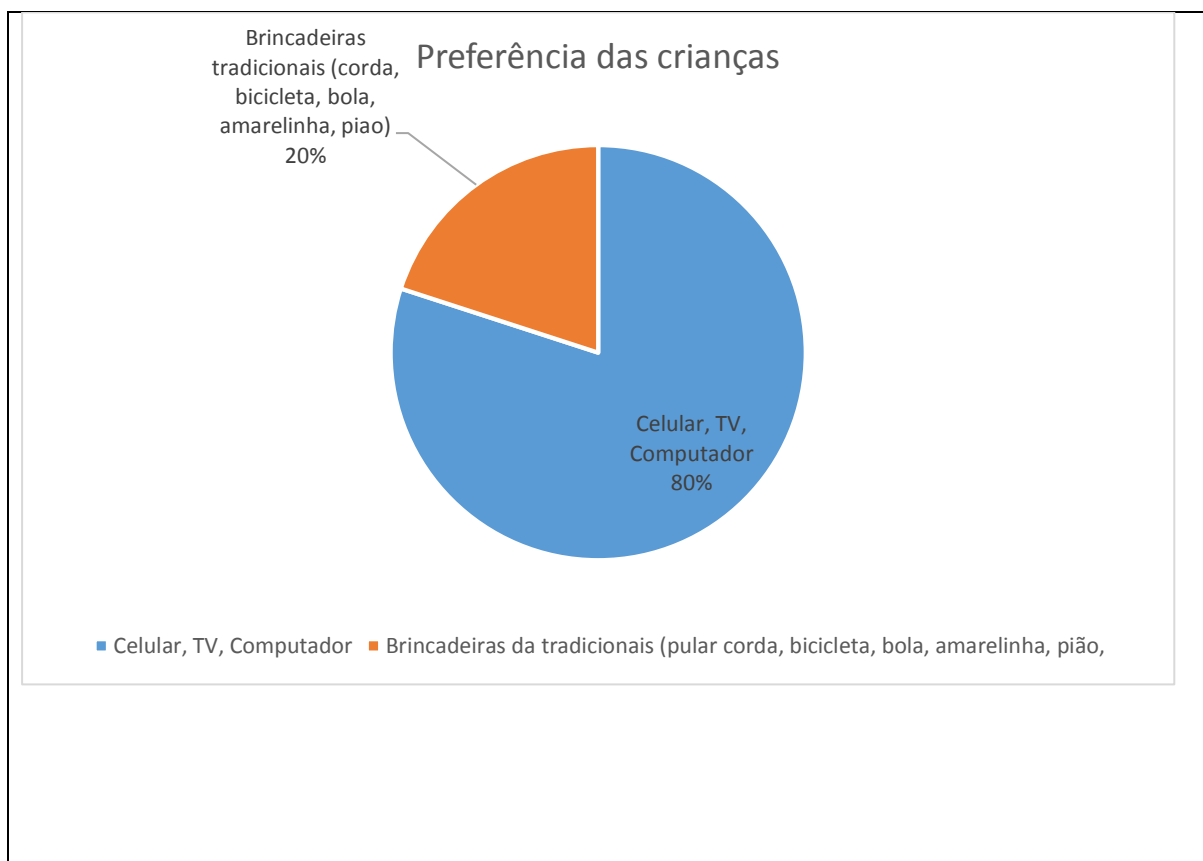
<sup>32</sup> Não foi possível elencar todos os brinquedos/brincadeiras disponíveis, então fez-se uma seleção com apenas alguns.

Bola	7-100%	5-100%
Pipa	1-14%	3-60%
Amarelinha	7-100%	5-100%
Roda	7-100%	4-80%
Bicicleta	7-100%	5-100%

Entre os locais que brincam, apontados pelas crianças, obtivemos:

Brinca onde?	Meninas	Meninos
Em casa	85%	100%
Na escola	85%	100%
Na rua	71%	80%
No campinho	--	20%
No dentista	14%	--

Confrontando as atividades tradicionais preferidas (cinco preferem andar de bicicleta, dois preferem pular corda, dois preferem jogar bola, um prefere brincar de esconde-esconde, um prefere soltar pipa, um prefere brincar de amarelinha e um prefere soltar pipa). Confrontando com as atividades envolvendo os recursos midiáticos (sete preferem celular, quatro preferem ver TV, dois preferem computador, um prefere tablet) um a um dos/as alunos/as foram apontando sua preferida. Do total de alunos (13), vinte por cento (quatro alunos) preferem as atividades tradicionais e oitenta por cento (oito alunos) preferem utilizar os recursos midiáticos a brincar ao ar livre com as atividades mencionadas, conforme aponta o gráfico abaixo:



### **7ª Atividade – O que “rola” no seu celular?**

Com as atividades dois e três, constatou-se que todas as crianças, sem exceção, tem acesso a celulares ou tablets, nem sempre deles mesmos – alguns têm, outros usam os dos pais ou dos irmãos mais velhos – mas todos jogam seus joguinhos até o aparelho ficar “laranjinha, tia”. Ou seja, até que a bateria acabe ou quase acabe. Não podíamos deixar de averiguar que tipos de jogos eles/as jogam, que tipos de marcadores e mensagens eles têm e, é claro, o que pensam desse recurso. Para tanto, utilizamos entrevistas, num primeiro momento, e roda de conversa num segundo momento.

### **8ª Atividade – Ai, galerinha! Vamos dançar!**

Esta atividade, última a ser desenvolvida, foi elaborada, seja dito de passagem, a partir de uma fala da professora, já que ouvir música, através dos diferentes recursos midiáticos, não foi uma ocupação elencada pelas crianças, nas atividades anteriores.

Fomos a escola para uma das últimas atividades num dia posterior à data de uma visita dos alunos a um buffet de festas infantis em comemoração ao encerramento do ano letivo e da vida escolar deles naquela unidade de ensino. A professora, contando sobre o evento, mencionou que nós deveríamos ter ido também e presenciado os momentos da dança dos alunos. Ela contou que “precisávamos ter visto” eles “irem até o chão” ousadamente

dançando funk, que todos se envolveram de forma muito animada na dança. Diante da colocação de Júlia, fomos pesquisar os tipos de música que estavam no topo das mais tocadas de diferentes gêneros musicais para apresentar aos alunos, com o intuito de observar o comportamento musical deles, já que a música está presente em quase todos os recursos a que têm acesso. No dia em que essa atividade foi realizada, estavam presentes 16 crianças: 10 meninas e seis meninos. Com o objetivo de observar qual é a cultura e o comportamento musical das crianças, foi apresentada aos alunos uma sequência<sup>33</sup> de trechos de músicas de cantores de diferentes estilos musicais num total de 29 minutos. Foi dito aos alunos que poderiam se expressar cantando e dançando as músicas se gostassem delas e se sentissem à vontade para isso. Se não quisessem se expressar, poderiam se sentar em qualquer momento da apresentação da sequência musical.

A atividade foi toda filmada e pode ser observado que, ao ouvirem o gênero infantil, que as crianças se animaram e dançaram muito durante a música da Xuxa, mas nem tanto ao ouvirem a Eliana. Ao ouvirem o clássico instrumental, os meninos foram logo se sentando, mas as meninas continuaram dançando, em duplas. Os meninos observam-nas, fazem tentativa de dançarem em duplas, mas desistem ao se tocarem. Acabavam por empurrar o colega que se dispunha a dançar em duplas. Ficaram um pouco desconcertados durante a música. Ao longo da segunda música clássica, de Ênia, as meninas prosseguiram dançando, ou em duplas ou imitando movimentos de *ballet*, enquanto os meninos foram se sentando aos poucos.

O mesmo ocorreu durante as músicas do gênero forró. A primeira começou um tanto mais lenta e depois foi ficando mais agitada. Enquanto estava mais lenta, os meninos sentaram-se. Eles se levantaram para dançar só no momento em que a música ganhou mais agitação. Já as

<sup>33</sup> Xuxa – Tindolelê (Infantil)

Eliana – Dia de Alegria (Infantil)

Bethoven – Silêncio (Clássica instrumental)

Ênia – Only time lyrics (Clássica)

Wesley Safadão – Camarote (Forró)

Eduardo Costa – Os dez mandamentos do amor (Forró)

Roberto Carlos – Esse cara sou eu (Popular Brasileira – romântica)

Valesca Popozuda – Beijinho no ombro (Funk Carioca)

Ludmila – É hoje (Funk Carioca)

Roupa Nova – Dona (Popular Brasileira – Romântica)

Ivete Sangalo – Arerê (Axé)

Claudia Leite – Largadinho (Axé)

Guilherme Arantes – Êxtase (Popular Brasileira – Romântica)

Munhoz e Mariano – Camaro Amarelo (Sertanejo Universitário)

Lucas Lucco – Vai Vendo (Sertanejo Universitário)

Frozen – Livre Estou (Música tema do Filme Infantil Frozen)

Larissa Manoela – Super Star (Música tema da novela Cúmplices de um resgate)

meninas dançaram durante todo o tempo. Ora em duplas, ora sozinhas. Já na segunda música de forró (Eduardo Costa – Os dez mandamentos do amor), somente as meninas dançaram o tempo todo, os meninos permaneceram sentados, com exceção de um (Renato) que manifestou um comportamento ao dançar que se destacou dos demais. Fazia movimentos mais ousados (girava, caía e rodava as pernas, rebolava...) e parecia querer a todo momento demonstrar seus conhecimentos na dança.

Ao tocar a música do cantor Roberto Carlos – Esse cara sou eu – foi uma manifestação de risos geral entre as crianças. Uma menina disse “*Essa é chata!!*”. Porém, todas as meninas dançam assim como metade dos meninos. A professora sugere que podem convidar os meninos também para que dançam em duplas, pois as meninas já estavam dançando assim. Dois casais se formam e dançam, após a insistência das duas meninas em convidá-los. Os demais meninos ficam eufóricos em ver as duplas dançando.

Durante as demais músicas lentas (Roupa Nova – Dona; Guilherme Arantes – Êxtase) os meninos permanecem sentados, visivelmente desagradados por ouvirem as músicas. As meninas dançam mais, sempre em sua maioria. Ora uma ou outra vai se sentar. Em grande parte das vezes, dançam imitando balé, ou dançam em duplas. Ao ouvirem a primeira música, “Dona”, um menino fala: *Música chata!*

Ao ouvirem tocar as músicas do gênero “Axé”, as crianças inicialmente começam a dançar, devido ao ritmo mais agitado, porém logo vão desanimando e vão se sentando. A média de participação nestas duas músicas (Arerê, de Ivete Sangalo; Largadinho, de Cláudia Leite) foi de metade do grupo, tanto de meninos quanto de meninas.

Ao ouvirem o gênero Sertanejo Universitário (Camaro Amarelo, de Munhoz e Mariano; Vai Vendo, de Lucas Lucco) se animam bastante. Um dos meninos, ao ouvir Camaro Amarelo, grita: *É funk, é funk! Vamos dançar!* Uma menina corrige-o: *Não! É doce, doce!* Fazendo referência a uma parte da música. Sete das 10 meninas dançam animadamente e metade dos meninos também. Na segunda música, Vai Vendo, quase todos se envolvem e ficam bem agitados. Ao final, apenas um menino e uma menina sentam-se.

Durante a audição do gênero Funk (Valesca Popozuda, cantando Beijinho no Ombro; Ludmila com a música É Hoje), foi uma agitação geral, todos se levantam e dançam animadamente. Na primeira, os meninos tentam passos mais ousados e metade das meninas rebolam até o chão. Na segunda música, ocorre a mesma euforia e muitos meninos e meninas rebolam com as nádegas até o chão.

Quando ouvem o tema do filme infantil, *Frozen – uma aventura congelante*, há uma animação geral das meninas. Gritam e começam a cantar, a gesticular e a rodopiar imitando os gestos da personagem principal do filme, a Elza. Permanecem assim até o final da música. Os meninos fazem cara de desânimo, “emburram”, sentam-se e se recusam a levantar.

A última música, de Larissa Manoela, um dos temas da novela *Cúmplices de um Resgate*, chamada *Super Star*, faz com que todos (meninos e meninas) se agitem, dancem, cantem, os meninos simulem tocar guitarra ou bateria. Somente quase ao final da música, duas meninas e três meninos se sentam.

Roda de Conversa.

Na hora da roda, dissemos que gostaríamos de saber, se eles já conheciam os cantores apresentados. Fomos mencionando os nomes dos cantores e os alunos foram afirmando se já tinham ouvido falar. Por vezes eles/as que perguntaram que música o/a cantor/a havia cantado. Nesse momento, falávamos um trequinho da música.

Cantor(a)/Grupo musical/tema de filme ou de novela	Quantos alunos já tinham ao menos ouvido falar – (Alunos presentes – 16)	Observações relevantes
Xuxa	16	Dois meninos relutaram em dizer que que conheciam.
Eliana	13	---
Beethoven	4	Pela insegurança em levantar as mãos, é possível que quem tenha levantado não conheça, de fato, esse músico.
Enya	2	Pela insegurança em levantar as mãos, é possível que quem levantou não conheça, de fato, essa cantora.
Wesley Safadão	6	Risos ao ouvirem o adjetivo “Safadão”.
Eduardo Costa	13	---
Roberto Carlos	7	---
Valesca Popozuda	13	---



Ludmila	13	---
Roupa Nova	3	---
Ivete Sangalo	11	---
Cláudia Leite	9	---
Guilherme Arantes	4	---
Munhoz e Mariano	13	---
Lucas Luccl	14	---
Filme Frozen	16	---
Novela Cúmplices de um Resgate	16	---

Em seguida, perguntamos: Das músicas que ouviram, qual mais gostaram?

<b>MENINAS</b>			
Cantor/a/Dupla/ Grupo Musical/ Tema de filme ou de novela	Música	Gênero	Total de votos
Xuxa	Tindolelê	Infantil	2
Valesca Popozuda	Beijinho no Ombro	Funk	1
Ludmila	É hoje	Funk	1
Roupa Nova	Dona	MPB Romântica	1 – Disse nunca ter ouvido, mas adorou
Filme Frozen	Tema da personagem Elza	Tema de Filme	3
Novela Cúmplices de um Resgate	Super Star	Tema de Novela	2

<b>MENINOS</b>				
Cantor/a/ Grupo Tema de filme ou de novela	Dupla/ Musical/	Música	Gênero	Total de votos
Valesca Popozuda		Beijinho no Ombro	Funk	1
Ludmila		É hoje	Funk	3
Munhoz e Mariano		Camaro Amarelo	Sertanejo Universitário	2

Perguntamos o que acharam das músicas mais românticas dos cantores Roberto Carlos, Guilherme Arantes e do Grupo Roupas Nova. Foi apresentado um trecho de cada música para que tivessem certeza de a qual música nos referíamos. Todos gostaram do Roberto Carlos e do Grupo Roupas Nova, mas metade não gostou da música de Guilherme Arantes. Um dos meninos disse que desmaiaria se ouvisse de novo o Roberto Carlos interpretando a música *Esse cara sou eu*, porque gostou demais. Nesse momento, gesticulou abrindo os braços e caindo para trás. Indagamos se eles costumam ouvir este tipo de música em casa. Somente cinco alunos (31%) afirmaram que ouvem, às vezes, músicas românticas em casa. Em sequência, perguntamos: *Quem gosta de funk? Dos presentes*, 14 (87,5%) afirmaram que gostam. Dois alunos disseram que não porque são evangélicos. Perguntamos quem dança funk. Nove (56%) alunos afirmaram que dançam. Indagamos se em casa, ouvem funk. A metade afirmou que sim. Já do grupo, 10 (62,5) ouvem sertanejo. Quisemos saber se as crianças sabem que tipo de coisas são faladas nas letras das músicas de funk. Perguntamos se alguém lembra de alguma letra desse gênero musical. Os/as alunos/as não souberam afirmar o que é dito em tais letras. Apenas diziam que gostam de ouvir, de dançar e que as meninas rebolem. Insistimos: *Alguém já reparou se nessas letras das músicas de funk são ditos palavrões?* Uma criança afirma que já ouviu. Outros balançam a cabeça afirmando que sim. Uma menina disse: *Tem a música do gordinho gostoso*.

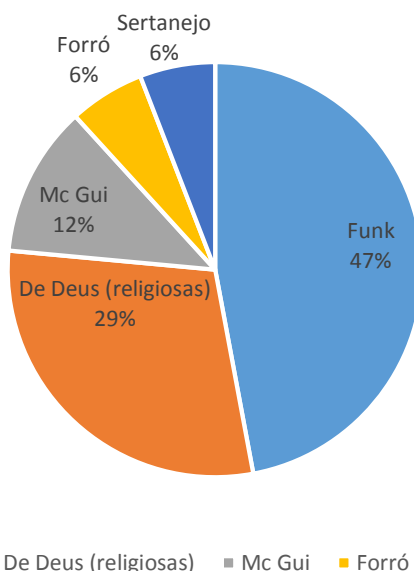
Colocamos às crianças que há vários cantores/as de *funk* e que algumas são crianças. Alguns/mas deles/as começaram a cantar com pouca idade (alguns com seis anos) e agora já são adolescentes de 15 anos aproximadamente. Afirmei que mostraria fotos desses/as

cantores/as. Pedimos que olhassem atentamente para as imagens para, em seguida, dizerem se os/as conhecem. O resultado da indagação se configura na tabela onde foram incluídas algumas falas que consideramos relevante apontar.

Nome do/a funkeiro/a	Quantos alunos/as já viram e ouviram	Algumas falas
MC 2K	2	
MC Princesa	10	Ela não fala palavrão.
MC Brinquedo	9	
MC Floquinha	1	
MC Gui	16	Eu adoro ele! Ele não fala palavrão, tia!
MC Melody	7	Meninos: Eu adoro ela. Eu queria casar com ela. Ela é muito bonita!
MC Pedrinho	9	Menina: Eu vejo ele no celular do meu irmão.
MC Pikachu	9	Ahh...esse fala muita besteira!!

Perguntamos ao grupo, independente da música que mais gostam, que tipo de músicas eles/as mais ouvem em casa. Ouvimos que o funk é o mais ouvido, seguido das músicas religiosas, alguns disseram MC Gui, e um afirmou ouvir muito forró e outro disse que em casa ouve muito sertanejo, conforme ilustramos com o gráfico abaixo. Algumas frases dos alunos nos chamaram a atenção. Um menino nos disse: *Música de Jesus eu não gosto, mas só posso ouvir isso. Só uma vez pude ouvir o MC Gui. Ouvi pelo DVD. Eu não tenho rádio. Ouço pela TV.* Uma menina afirmou quanto ao que ouve em casa: *Só música de Deus. Gosto de sertanejo, mas só escuto quando vou em aniversário.*

Músicas que crianças mais ouvem em casa.



A esmagadora maioria das crianças não conhece o gênero musical que apresenta músicas mais lentas ou românticas, como as clássicas e as populares brasileiras, porém, ao serem apresentadas a elas, disseram ter gostado, alguns disseram ter gostado muito. Poucas são as que ouvem esse tipo de música em casa. A metade deles ouve funk, outros disseram músicas religiosas. Pela roda de conversa, observa-se que o sertanejo universitário também ocupa um dos primeiros lugares no *ranking* das músicas mais ouvidas pelos alunos. Eles/as sequer têm contato com outros gêneros musicais.

Apesar de muitas famílias dos alunos serem evangélicas e só ouvirem em casa músicas religiosas, estes têm contato com o funk e conhecem muitos dos cantores, inclusive cantores mirins do gênero. Dizem gostar muito deles. Têm acesso ao estilo através de diferentes recursos midiáticos: pelo rádio, TV e celulares quando fazem uso dos aparelhos dos irmãos mais velhos e de outros familiares. Sabemos que esses MCs mirins não gravam músicas e dificilmente vão a programas de TV, suas músicas são lançadas na Internet e copiadas pelos diferentes dispositivos midiáticos como CDs e pen drive. Daí conclui-se que muitos deles acessam tais cantores pela Internet. Além de ouvir quando vão a festas de aniversário. Embora, quando sejam indagados, não saibam se referir ao conteúdo desse tipo de música, sabem dizer quais cantores mirins cantam músicas que têm “palavrões”. Não se observou uma idolatria pelos cantores mirins no sentido de imitá-los ou de desejarem ser como são, porém, os meninos manifestaram vontade de casar com a MC Melody, por alegarem que esta é muito “bonitona” e por “adorarem” ela. Observou-se também que, ao passar os slides com as fotos dos MCs, as imagens das figuras femininas eram ovacionadas pelos meninos. Já o

MC Gui está no gosto dos dois públicos: dos meninos e das meninas. Estas, por sua vez, não manifestaram nenhum tipo de manifestação romântica por nenhum cantor, ao contrário dos meninos. Contudo, na hora do funk, as meninas dançaram imitando as mulheres que dançam esse gênero: rebolaram descendo as nádegas até o chão em movimento sensual, fazendo gestos com as mãos numa atitude de imitação ao adulto. Inicialmente tiveram certo receio, mas após uma ou duas meninas dançarem, as demais também dançaram. Durante a roda de conversa, o grupo já bastante descontraído, uma ou outra menina queria mostrar como se dança o funk. Dessa demonstração final, não ficaram de fora as duas meninas que afirmaram serem evangélicas e só ouvirem “Música de Deus” em suas casas.

Outro destaque é o tema do filme Elza. Este envolveu todas as meninas durante a música. Elas cantaram e gesticularam o tempo todo imitando a protagonista do filme, que é visivelmente idolatrada pelas meninas. A música do filme, assim como todos os produtos emanados do filme, as atitudes da protagonista e, especialmente, suas roupas são objeto de desejo do público feminino infantil desta faixa etária.

Não menos aclamada, foi a música tema da novela Cúmplices de um Resgate. A música Super Star conseguiu que tanto meninas como meninos, ambos públicos dessa dramaturgia, dançassem e gesticulassem animadamente.

De modo geral, foi possível perceber que, embora os dois grupos, meninos e meninas, ficassem mais animados com as músicas tema de filme/novela, com a música infantil da Xuxa e com o funk, as meninas se mostraram mais ecléticas no sentido de aproveitarem cada estilo musical apresentado, dançando as músicas de diferentes formas: mas agitadamente ou menos, sozinhas, em duplas de duas meninas ou de um menino e uma menina, imitando os passos de *ballet*. Os meninos, por sua vez, retraíam-se facilmente e se sentavam, deixando de aproveitar o momento por se sentirem envergonhados em se expressar, como se estas atitudes mais expansivas não condissessem com a postura masculina socialmente imposta.

## APÊNDICE D - ENTREVISTA COM A PROFESSORA

### Entrevista com a professora<sup>34</sup>

Cara (o) pesquisada (o), esta entrevista é um instrumento de coleta de informações que, depois de analisado, será usado como parte de nossa pesquisa de Mestrado intitulado “**A MÍDIA E A INFÂNCIA: da exposição aos reflexos na escola no tocante à sexualidade**”<sup>35</sup>.

Nosso objetivo com esta entrevista é levantar as percepções dos professores quanto à manifestação da sexualidade em alunos (as) de 5 anos em decorrência de exposição à mídia e a necessidade formativa relativa à temática.

#### 1. CARACTERIZAÇÃO DA(O) PESQUISADA(O)

- ✓ Nome (use um nome fictício):
- ✓ Idade:
- ✓ Atua há quanto tempo como professora?\_
- ✓ Há quanto tempo na Educação Infantil?\_
- ✓ Há quanto tempo nesta unidade de ensino?

#### 2. Formação:

Magistério                       Superior: Pedagogia                       Superior: outro

\_\_\_\_\_

Lato Sensu: Tema de estudo:

Mestrado: área \_\_\_\_\_  Doutorado: área \_\_\_\_\_

Curso(s) na área de sexualidade:.

- ✓ Em sua formação inicial, lembra-se de alguma disciplina, obrigatória ou optativa que contemplasse a educação sexual?
- ✓ Já sentiu necessidade de formação continuada sobre essa temática? Justifique sua resposta:
- ✓ O que entende ser “Educação Sexual”?
- ✓ Como diferenciaria “Sexo” de “Sexualidade”

<sup>34</sup> Esta sequência de perguntas foi elaborada inicialmente. Entretanto, por se tratar de uma entrevista semiestruturada, houve intervenções da pesquisadora ao longo da conversa, que foram descritas na análise da pesquisa.

<sup>35</sup> Na ocasião da entrevista, já havíamos feito alteração do título desta dissertação.

- ✓ Lembra-se de ter tratado sobre educação sexual (ou sobre sexualidade) em alguma reunião aqui da escola – seja de formação em HTP ou de elaboração do Projeto Político Pedagógico?
- ✓ (Você se recorda de ter falado sobre este tema em algum momento aqui na escola, em algum momento (coletivo ou não)? Se sim, conte como foi.
- ✓ Já vivenciou alguma situação com seus alunos envolvendo a sexualidade e com a qual teve dificuldades em lidar? Se sim, conte como ocorreu:

### 3. Manifestações nos alunos – reflexos da mídia

- ✓ Ao participar do desenvolvimento das atividades junto dos/os alunos/os, você:
  - a) Observou se, de modo geral, seus alunos ficam expostos aos diferentes recursos midiáticos? Se sim, a qual com maior intensidade?
  - b) Pode observar se existe uma limitação imposta pelos (as) pais/mães quanto ao tempo dessa exposição ou à seleção dos materiais a que os/as filhos/as têm acesso?
  - c) O que percebeu, quanto à frequência com que alunos brincam de brincadeiras folclóricas e populares comparando ao uso que fazem dos diferentes recursos midiáticos em suas casas?
  - d) Existe uma preocupação da escola ou sua enquanto professor (a) em resgatar esses brinquedos e brincadeiras? Conte um pouco sobre seu trabalho em relação a esse recurso.
  - e) Percebeu estereótipos de gênero no comportamento de seus alunos (reforço de papéis ditos masculinos ou femininos, manifestações de algum tipo de violência contra a mulher ou contra aqueles com orientação sexual diferente daquela socialmente imposta e aceita, reforço de que o papel da mulher é o de submissa, emotiva, “inferior”, entre outros que possa ter observado e o papel do homem enquanto mais forte, ativo, provedor)? Se sim, exemplifique:
  - f) Notou que os ídolos, **ou** materiais a que as crianças têm acesso, de alguma forma, influenciam em seus comportamentos provocando uma adultização precoce?

- g) Percebeu comportamentos em que as crianças manifestam sua sexualidade de forma precoce imitando alguém ou algo a que tiveram acesso na TV, na Internet ou em algum jogo – durante a pesquisa? Se sim, dê exemplos:
- h) Você já havia trabalhado com eles/as a questão de gênero? Ou alguma outra questão da sexualidade
- i) Antes da pesquisa, já tinha observado manifestações no tocante à sexualidade das crianças em decorrência de algo que eles tenham visto na TV ou na Internet? Se sim, conte:
- j) E como lidou com essas questões?
- k) Percebeu alguma mudança ou reflexo no comportamento deles/as a partir das questões que você trabalhou ao longo do ano sobre a sexualidade?
- l) Você acha difícil para o/a professor/a trabalhar a educação sexual em sala de aula?
- m) Acha necessário trabalhar educação sexual na escola? E com essa faixa etária?
- n) Há alguma colocação que gostaria de fazer complementando esta entrevista?