

Cinema, transgressão e gênero: as infâncias de *Baktay e Wadjda*

Adriana Alves Silva*

Daniela Finco**

Resumo

Relacionar gênero, infância e cinema neste artigo, apresenta-se como possibilidade de desconstrução, deslocamentos possíveis, movimentos reflexivos e o desafio da criação/invenção de um “outro lugar” para pesquisar e compreender as crianças. A partir dos filmes *O sonho de Wadja* (2012) e *E quando Buda desabou de vergonha* (2007), busca-se a interlocução entre a Sociologia da Infância, Estudos de gênero e Estudos Feministas para refinarmos nossas lentes, problematizando o nosso olhar adultocêntrico e androcêntrico. Dessa forma, este artigo traz fragmentos das infâncias cinematográficas de Baktay e Wadjda, as aventuras e os desafios a serem enfrentados por essas meninas para alcançarem seus sonhos e desejos, permeados de significados de gênero e reveladores de muitas questões sobre as infâncias, os lugares das infâncias, as meninas e os meninos, as transgressões e resistências das crianças. Na perspectiva de provocar reflexões sobre metodologias de pesquisa e criação com as crianças, a experiência cinematográfica é proposta como possibilidade de formação estética, na busca por refinar nossas lentes, afinar nossos olhares de adultos/as e nossa escuta com as infâncias e suas múltiplas relações. A busca por construir outros olhares para a infância aproxima da linguagem cinematográfica e permite diferentes possibilidades de vislumbrar suas múltiplas dimensões permeadas nas relações entre as crianças. O cinema como experiência, arte da memória no presente e como emergência histórica, apresenta-se como importante ferramenta teórico-metodológica para construir caminhos para uma educação emancipatória.

Palavras-chave: Cinema. Infância. Gênero.

* Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Professora na Prefeitura Municipal de Florianópolis.

** Doutora em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professora do Curso de Pedagogia e do Programa de Pós-Graduação em Educação na Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP).

Apresentação

Sem a intencionalidade de construir verdades, neste artigo propomos algumas reflexões que possam contribuir no emergente processo de desconstrução da ideia de uma infância homogênea, singular nos estudos e pesquisas com crianças. Buscamos na linguagem cinematográfica, nas sutilezas das imagens e nos fragmentos de seus diferentes significados, caminhos para resignificações de nossas certezas sobre as crianças e as infâncias. Procuramos novas perspectivas de ver as crianças e suas infâncias em construção, questionando os limites das pesquisas que vêem as crianças e suas infâncias como uma faixa etária homogênea e singularizada pela limitação da dependência, da incompetência e da incompletude. Nosso objetivo é instigar a deslocar nossas formas de ver e de não ver, de nos colocarmos em movimento, como as crianças e suas infâncias no cinema que propomos como chave de acesso para estas reflexões. Este artigo é um convite para processos de refinamento do olhar, a partir da linguagem cinematográfica e da perspectiva de gênero, provocando a revisão dos conceitos tradicionais nos quais as crianças, meninas e meninos, foram enquadradas.

Este artigo busca a aproximação com uma “criança estrangeira”, aquela que nos convida a se maravilhar com a sutileza de suas percepções sobre o mundo, com as suas produções, suas transgressões e também nos inspira para recriarmos nossas utopias de transformação de uma realidade social determinada e perversa, onde a criança e suas infâncias estão sempre ameaçadas a se perderem na lógica do formal, do vir a ser. Assim, investigamos “a criança como estrangeira” não como alguém que é de fora, desconhecida, mas como alguém que nos instiga a sair do lugar comum e a conhecer outros lugares, atravessar fronteiras. Na busca por favorecer pesquisas que reafirmam seus olhares para a criança e seu compromisso com ela, na construção de uma pedagogia descolonizadora, buscando também inseri-las no diálogo no campo das políticas educacionais.

Com a intenção de pensar novas metodologias de pesquisa com crianças, a experiência cinematográfica apresenta-se como uma possibilidade de formação estética, na busca por refinarmos nossas lentes, do nosso olhar de adulto (adultocêntrico e androcêntrico) e nossa escuta com as infâncias. E o cinema é compreendido como arte da memória (ALMEIDA, 2004, 2009), cinema este que está em movimento e que transita entre o passado, o presente e o futuro, colocando-se nesses deslocamentos de espaços e tempos, forjados pela linguagem cinematográfica suas emergências históricas (JAMESON, 1995).

Com o desejo de construir caminhos para uma educação emancipatória, encontramos na análise e no uso da linguagem cinematográfica uma preciosa

possibilidade de desconstrução do olhar e sensibilização da escuta para compreender as infâncias, a partir dos estudos de gênero e das teorias feministas.

De acordo com Elizabeth Ellsworth (1997 apud LOURO, 2008), estudiosa feminista, teórica do cinema e educadora, entre o filme e o público se passa alguma coisa que escapa a qualquer previsão: existe aí um “espaço volátil”, “uma dinâmica que é incontrolável”. Esse espaço da imprevisibilidade ou mesmo desajuste permitido pela experiência cinematográfica é muito instigante e talvez possa ser considerado o espaço mais criativo da prática educativa.

Com as perspectivas das lentes de gênero, esta categoria de análise (SCOTT, 1995) que permite reconhecer a tendência à naturalização das relações sociais baseadas na fisiologia do corpo e enxergá-lo como signo impresso por uma sociedade e por uma cultura. Gênero pode ser compreendido como um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, que fornece um meio de decodificar o significado e de compreender as complexas conexões entre as várias formas de interação humana. É a construção social que uma dada cultura estabelece ou elege em relação a homens e mulheres.

Portanto, gênero pode ser entendido como “a organização social da diferença sexual” (SCOTT, 1995, p. 74), e nos mais amplos termos, é a forma pela qual as capacidades reprodutivas e as diferenças sexuais dos corpos humanos são trazidas para a prática social e tornadas parte do processo histórico.

Desse modo, buscamos apresentar como a experiência cinematográfica nos ajuda a problematizar nossas concepções de criança, infância com foco nas relações de gênero. Diante das contribuições recentes da sociologia da infância, este artigo enfrenta o desafio de tentar compreender os desejos e as lógicas de meninos e meninas, e de usar essas informações em seu favor, para que diferenças se explicitem sem que sejam transformadas em desigualdades. Como resultado desse processo, ampliamos o nosso entendimento sobre diversos aspectos das complexas e intrincadas relações de gênero na infância.

Longe de apenas lamentar a situação de opressão vivida pelas crianças, buscamos também revelar ou desvelar os sinais de resistência e de busca de autonomia e dignidade (FARIA, 2002), evidenciando como as crianças encontram espaços para a transgressão, reagem como podem, resistem à opressão da sociedade e recriam sociabilidades entre si. Assim, as crianças com seus protagonismos nos provocam a pensá-las a partir de outras perspectivas no diálogo com as referências do campo da sociologia da infância. Pensá-las para além de suas necessidades, pensá-las a partir de seus direitos (FINCO, 2010; FARIA; FINCO, 2011), enfim, pensá-las como atores sociais.

Crianças como protagonistas e atores sociais

Para discutir infância numa perspectiva sociológica e plural é necessário retomar a concepção tradicional do que é ser criança: um fato biológico, vivido por todo ser humano. Na Psicologia, há muitos estudos sobre as fases de desenvolvimento das crianças que consideram suas competências cognitivas e comportamentais. Muitas vezes, estas são traduzidas em fases do desenvolvimento infantil e são tão enfatizadas que ganham uma caracterização normativa, ignorando as variações dos contextos nos quais esses indivíduos se desenvolvem e, portanto, a forma como participam da construção social dessa realidade. Isso acontece quando se espera que as crianças de diversas culturas e histórias passem pelos mesmos processos de desenvolvimento, no mesmo tempo: acabamos por desconsiderar suas peculiaridades. Tal concepção impede o questionamento das condições sociais presentes na base da sua produção.

A infância, compreendida como uma construção social fornece um quadro interpretativo, que permite contextualizar os primeiros anos da vida humana. Vista como fenômeno diferente da imaturidade biológica, não é mais um elemento natural ou universal dos grupos humanos, mas aparece como um componente específico, tanto estrutural quanto cultural, de um grande número de sociedades. A infância é considerada não simplesmente como um momento precursor, mas como um componente da cultura e da sociedade (JAVEAU, 2005).

O trabalho de desconstrução da naturalização dos conceitos de criança e de infância implica questionar a sua relação com os adultos, buscando compreender a ordem que constrange as suas vivências. Essa relação, ao ser encarada como intrinsecamente humana, faz coincidir a incompetência social das crianças com a “sua natureza”, ocultando o caráter social da representação estabelecida e a natureza social da relação entre adultos e crianças. Os adultos agem com as crianças conforme referências que definem as normas e os valores atribuídos à infância. O peso dos saberes psicológicos serve para definir e legitimar modelos padronizados de desenvolvimento e escolarização.

Nesse sentido, buscamos problematizar o desenvolvimento humano sob o enfoque “biológico-evolucionista”, isto é, compreendendo-a como um ser biológico, de pouca idade, que se encontra em curso natural de desenvolvimento rumo à maturidade. Assim, para essa disciplina, a infância e a adolescência representam períodos que antecedem evolutivamente a idade adulta, estágio de plena maturidade e estabilidade.

A Psicologia do Desenvolvimento tem exercido importante papel nas relações de poder (DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003), através de um sistema de conceitos e classificações, baseada em uma visão adultocentrada e na concepção a-histórica das

crianças, pois toma o adulto como parâmetro de normalidade e evolução, imprimindo à infância um caráter natural e atemporal. Segundo Rosemberg (1996), esta perspectiva acaba por retirar da infância seu caráter histórico, ou seja, seu potencial transformador.

Na contracorrente deste pensamento, a Sociologia da Infância propõe-se a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a das perspectivas biologistas – que a reduzem a um estado intermediário de maturação e desenvolvimento humano – e psicologizantes, que tendem a interpretar as crianças como “indivíduos que se desenvolvem independentemente da construção social das suas condições de existência e das representações e imagens historicamente construídas sobre e para elas” (SARMENTO, 2004, p. 114).

Essa proposta obriga a uma recomposição do campo sociológico, em termos teóricos e, metodológicos, solicitando que a Sociologia da Infância possa ser, mais do que uma Sociologia da escolarização e da família, mas sim uma Sociologia da socialização, centrada na análise dos processos de socialização de que participam adultos e outras crianças. Nesse sentido, a socialização passa a ser compreendida como um processo múltiplo, conjunto heterogêneo de experiências socializadoras, como um trabalho coletivo de construção e apreensão do mundo, como uma realidade social que faz existir os diferentes sujeitos, atores sociais: adulto-criança e criança-criança. Esta concepção de socialização que problematiza a perspectiva que toma a criança como ser universal está presente no conceito moderno de infância:

[...] a visão da delimitação da infância por um recorte etário definido por oposição ao adulto, pela pouca idade, pela imaturidade ou pela dita integração social inadequada, está sendo contestada, principalmente no final deste século, pela negação ao estabelecimento de padrões de homogeneidade indicados por algumas tendências nos campos da sociologia e da antropologia, articulados com algumas abordagens da psicologia, que apontam, como necessidade, a adequação dos projetos educativos a demandas diferenciadas, rompendo com as desigualdades e vivendo o confronto. Pela via da contextualização, da heterogeneidade e da consideração das diferentes formas de inserção da criança na realidade, nas atividades cotidianas, nas brincadeiras e tarefas, delinea-se um outro conceito de infância, representativo de um novo momento da modernidade. (ROCHA, 1999, p. 38).

Apresenta, também, outra noção de desenvolvimento da infância – diferentemente do desenvolvimento psicológico individual da criança –, que pressupõe seu desenvolvimento histórico, social, político e cultural. Aponta para a construção

social da infância como um novo paradigma, com ênfase na necessidade de elaborar a reconstrução desse conceito marcado por uma visão ocidental e adultocêntrica de criança.

A releitura crítica do conceito de socialização contribuiu fundamentalmente para a consideração da criança como ator. Essa nova noção de socialização é identificada como um modelo interativo no qual a socialização é um trabalho do ator socializado que experimenta o mundo social. E também pelo conceito de “reprodução interpretativa” (CORSARO, 2005), que traz a ideia de que as crianças contribuem ativamente tanto para a preservação como para a mudança social. O termo captura a noção de que as crianças não estão apenas internalizando a sociedade e a cultura; pelo contrário, estão ativamente contribuindo para a produção e a mudança cultural.

Podemos afirmar que as crianças são atores sociais porque sua própria existência modifica o entorno social e obriga a adotar medidas em relação a eles. Portanto, crianças têm uma participação social bilateral: afetam e são afetadas pela sociedade. As crianças são atores sociais nos mundos sociais de que participam. E a investigação sociológica com crianças deve focar suas condições de vida, atividades, relações, conhecimento e experiências; deve centrar-se nas experiências cotidianas das crianças, especialmente nas suas relações com outras crianças e com os adultos.

A emergência de novos estudos sociais da infância, restabelecendo as crianças como atores de seus próprios direitos e não como meros receptáculos dos conhecimentos e normas dos adultos (QVORTRUP, 2005). A discussão sobre as crianças como sujeitos ou atores sociais mostra que elas, não importando sua idade, são pessoas com seus próprios direitos, gente com características e habilidades específicas que devem ser apreciadas e respeitadas por seus semelhantes, os adultos, seres humanos. É uma visão oposta à das crianças como objetos para os adultos, visão que exalta a necessidade de proteção especial para as crianças, mas não à custa do seu direito de compartilhar e participar da vida social. Por isso, a posição da infância é contraditória: as crianças são, ao mesmo tempo, objetos de proteção e sujeitos de direitos e atores sociais.

O grande desafio está em compreender que, como categoria social específica, as crianças atuam a partir de suas próprias especificidades, a partir de sua visão de mundo, no impacto que produzem suas primeiras experiências, na relação com os adultos, às vezes controladoras, às vezes protetoras, fonte de satisfação, mas também de frustração. Somente buscando situar a perspectiva da infância, com a ótica das próprias crianças, é possível começar a pensá-las como seres atuantes e entender até que ponto as medidas de proteção que se lhes aplicam servem aos seus interesses ou as constroem sem justificativas. Assim como os adultos, meninas e meninos participam dos processos de mudanças que caracterizam a sociedade contemporânea.

Desse modo, meninas e meninos são, ao mesmo tempo, produtos e atores dos processos sociais. Essa construção social da infância aponta um novo paradigma para os estudos a seu respeito. Porém, como fazer para incorporar as crianças como atores sociais na pesquisa? Olhar para as particularidades das crianças no contexto da infância e na forma como se identifica e interpreta suas relações: “uma teoria politicamente sensível centrada na criança, que seria uma forma adicional de tornar a disciplina mais inclusiva e, conseqüentemente, mais democrática” (HENDRICK, 2005, p. 29). Seria o cinema, com suas linguagens cinematográficas, um potente artefato para compreender e representar a realidade uma possibilidade teórico metodológica?

Para refletir sobre esta questão, retomamos a proposição inicial do cinema como arte da memória, memória em formação, em disputa ideológica, em construção: amalgamando estética e política.

Cinema arte da Memória: experiência cinematográfica e sua emergência histórica

Compartilhamos a perspectiva analítica de Milton de Almeida (2009), na qual que o cinema é uma arte da memória. Em sua vasta pesquisa o pesquisador traz historicamente como o cinema é parte da educação cultural, científica e política contemporânea, enquanto artefato de representação da realidade apresenta opções estéticas e “toda escolha estética é uma escolha política” (ALMEIDA, 2009, p. 33).

A memória é compreendida enquanto construção ideológica e política das coletividades, ou seja, é construída historicamente, em uma completa teia de relações, imbricado jogo de poder. Ao relacionar o cinema como arte da memória, advinda das técnicas de representação da realidade a partir da invenção da perspectiva, ou seja, originária da pintura e depois da fotografia, Milton de Almeida (2009) situa o cinema no âmbito das construções técnicas e estéticas atreladas à igreja, à burguesia e ao capitalismo, sendo o cinema o mais importante artefato cultural da modernidade pleno de contradições e possibilidades.

O cinema acompanha e é um dos fundamentais instrumentos de sociabilização no processo de urbanização da sociedade, após revolução industrial, em meados do século XIX. Walter Benjamin (1994), no célebre ensaio de *A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica*, publicado na década de 1930, salienta esta perspectiva da coletividade como fundamento:

Nas obras cinematográficas a reprodutibilidade técnica do produto não é, como no caso da literatura ou da pintura, uma condição externa para sua difusão maciça. A reprodutibilidade

técnica do filme tem seu fundamento imediato na técnica de sua produção. Esta não apenas permite, da forma mais imediata, a difusão em massa da obra cinematográfica, como a torna obrigatória. A difusão se torna obrigatória, porque a produção de um filme é tão cara que um consumidor, que poderia, por exemplo, pagar um quadro, não pode mais pagar um filme. O filme é uma criação da coletividade. (BENJAMIN, 1994, p. 172.)

O autor também destaca neste ensaio uma tarefa histórica coletiva, apontando as possibilidades criadas com essa nova linguagem, um aprendizado da segunda natureza do homem, inventada pelos homens com a técnica de captação e reprodução da realidade. No ensaio destaca o quanto o cinema e sua linguagem depois intensificada e potencializada pela linguagem televisiva revolucionou o aparelho perceptivo das pessoas, reconfigurando a nossa percepção do mundo. Isto se relaciona com as mudanças na ordem da socialização das pessoas e suas relações com a experiência, e com as formas de sentir as coisas, o mundo em que vivemos.

Essas metamorfoses da percepção advindas dessa nossa construção do olhar pelas imagens do cinema são revolucionárias, porém, também trágicas e constantemente se colocam a serviço da alienação e da manipulação dos homens, distraídos e automatizados, habituando-se às novas exigências da coletividade, segundo Benjamin (1994, p. 194):

[...] nada revela mais claramente as violentas tensões do nosso tempo que o fato que essa dominante tátil prevalece no próprio universo da ótica. É justamente o que acontece no cinema, através do efeito de choque de suas seqüências de imagens. O cinema se revela assim, também desse ponto de vista, o objeto atualmente mais importante daquela ciência da percepção que os gregos chamavam estética.

Ismail Xavier (1983), na introdução da sua clássica antologia *A experiência do cinema*, situa os/as leitores/as das possibilidades (e limites) de leitura das diversas áreas do conhecimento sobre o cinema e suas repercussões, procura explicar como se estrutura a relação filme/espectador evidencia um critério básico:

[...] dar privilégio às tentativas de caracterizar, discutir, avaliar tipo de experiência audiovisual que o cinema oferece – como suas imagens e sons se tornam atraentes e legíveis, de que modo conseguem a mobilização poderosa dos afetos e se afirmam como instância de celebração de valores e reconhecimentos ideológicos, mais talvez do que manifestações de consciência crítica. (XAVIER, 1983, p. 10).

Em seguida, o autor pondera que “o problema da ficção cinematográfica, tal como se consolidou a partir do cinema narrativo clássico, produto da indústria” (XAVIER, 1983, p. 10) e, conseqüentemente, a estética norte-americana, permeia a linguagem de um cinema dominante. Assim, Xavier (1983, p. 11) destaca ser de fundamental importância para os estudos e pesquisas na área de cinema, a crítica ao “cinema dominante, rigidamente codificado; e sua retórica de base – a impressão de realidade”.

Sendo assim, salientamos nosso desvio fundamental de método, quando relacionamos cinema e infância. Descartamos o óbvio ululante das relações de produção cinematográfica para as crianças com o mercado, isto de maneira geral – embora tenha trabalhos relevantes que fazem esta discussão, nossos interesses buscam centrar-se em cinematografias periféricas, vanguardistas, subterrâneas, qual seja que esteja na contramão do ‘cinema dominante’, pois:

O cinema não foge à condição de campo de incidência onde se debatem as mais diferentes posições ideológicas, e o discurso sobre aquilo que lhe é específico é também um discurso sobre princípios mais gerais que, em última instância, orientam as respostas a questões específicas. [...] Aqui é assumido que o cinema, como discurso composto de imagens e sons é, a rigor, sempre ficcional, em qualquer de suas modalidades; sempre um fato de linguagem, um discurso produzido e controlado, de diferentes formas, por uma fonte produtora. (XAVIER, 1984, p. 13).

Essa perspectiva vai de encontro com a busca por metodologias de pesquisa com crianças e a experiência cinematográfica, ambos os campos de incidência em constante construção, visando ao refinamento de nossas lentes, do nosso olhar de adulto, que anseia outras miradas possíveis e emergentes sobre as crianças e suas infâncias.

Compreendemos que a infância, que *explode na tela de cinema* (TRUFFAUT, 2005), desde o neorealismo italiano¹ no pós-guerra, instaurado por Roberto Rossellini com a trilogia da guerra, eternizado com o protagonista Edmond de *Alemanha Ano Zero* (1948), é um importante instrumento estético, artefato político e poético de humanização.

Figura 1 – Sequências de Alemanha Ano Zero de Roberto Rossellini (Itália, 1948)

Fonte: Silva, 2014, p. 144.

A questão que nós colocamos é como a linguagem cinematográfica que destaca o protagonismo das crianças se revela como um precioso instrumento e exercício metodológico para investigar suas infâncias, vislumbrando possibilidades de resistência contra as formas de homogeneização, normatização e codificação de uma infância abstrata e universal.

A partir dessa premissa, como foco central deste artigo, situamos os filmes de duas jovens cineastas: *Quando Budha Desabou de Vergonha* (Irã/Afganistão, 2005), de Hanna Makhmalbaf, e *O sonho de Wadjda* (Arábia Saudita, 2012), de Haifaa al Mansour, com o que se denomina na teoria cinematográfica como “cinema de autor”, que historicamente identificamos suas raízes estéticas e políticas no neorealismo italiano. Uma definição pertinente e atual é do grande cineasta brasileiro Glauber Rocha (2006, p. 343): “o cinema de autor está ligado a uma estrutura de produção. O cinema de autor, ou cinema independente, ou cinema novo, ou cinema moderno, ou cinema livre, é o cinema onde o valor cultural, artístico, político, sobrepuja o interesse comercial”.

O cinema dessas jovens cineastas pertence a este movimento do cinema de arte, autoral, que mantém princípios do neorealismo, fundindo na linguagem cinematográfica, em suas formas e conteúdos, a temática social emergente em que estão inseridas suas autoras e a questão documental, os filmes através da ficção dialogam com documentos históricos, base fundamental do cinema comprometido com seu tempo histórico, um cinema que faz pensar, como incita Xavier (1983, 1984).

Esses dois filmes possuem especificidades que se inter-relacionam e se aproximam. Assim, outra chave de reflexão que propomos para pensar é no cinema como arte da resistência, considerando o movimento de poéticas emergentes, tendo os aportes da teoria feminista que, segundo Rossana Kamita (2009, p. 174). “busca

estabelecer uma nova visão sobre a linguagem cinematográfica como forma de subverter as bases nas quais se sustenta historicamente o cinema”. Esta pesquisadora, baseada em outros célebres ensaios sobre cinema e femininos², problematiza historicamente o cinema como instrumento de representação de um feminino de uma ótica burguesa e patriarcal. As análises potencializadas pela perspectiva feminista das cineastas buscam problematizar a construção do olhar sobre as mulheres, nas relações dialéticas de submissão e resistências, nos deslocamentos de ponto de vista, da produção e realização dos filmes à sua complexa rede de distribuição, bem como nas relações de público desses filmes.

E nessa perspectiva de produção e distribuição de filmes, considerando o cinema de autor, encontramos na contemporaneidade das artes da resistência e suas poéticas emergentes, as mulheres, as crianças e suas infâncias potencializadas de maneira intensa na nova onda do cinema iraniano. Podemos elencar outros filmes que também são reveladores de possibilidades para se pensar a infância e o cinema de resistência. Filmes como *Onde fica a casa do meu amigo?*, de Abbas Kiarostami (Irã, 1997), e *O silêncio*, de Mohsen Makhmalbaf (Irã, 1998), ambos considerados dois dos mais célebres cineastas iranianos, consagrados internacionalmente justamente pela temática da infância em seus filmes, abriram as portas do ocidente, através dos três grandes festivais de cinema de arte: Veneza, Cannes e Berlim para o cinema iraniano. Ambos surgiram após a Revolução Iraniana que derrubou o xá Mohammad Rezâ Shah Pahlavi e instaurou o Aitolá Khomeini como líder supremo do país em 1979 e instauraram de maneiras diversas, porém intensas, um cinema de resistência e de poéticas emergentes (KIAROSTAMI, 2004).

Especialmente Mohsen Makhmalbaf, que era um muçulmano militante na década de 1970, e que após a revolução passou a se dedicar ao cinema junto com a sua família, tendo a questão das mulheres e das crianças uma temática recorrente na produção familiar, explorado nos filmes realizados por sua esposa Mazieh Makhmalbaf e suas duas filhas Samira e Hanna Makhmalbaf.

Marzieh escreveu e dirigiu seu primeiro filme em 2000, *Rozi ke zan shodam* (*O dia em que me tornei mulher*), produzido por seu marido. Ele retrata três mulheres iranianas em diferentes estágios da vida: a primeira é uma criança, Hava (Fatermeh Cherag Akhar) que é declarada “uma mulher” em seu aniversário de 9 anos, e conseqüentemente, obrigada a usar um *chador* e proibida de conversar com os meninos, entre eles seu melhor amigo; a segunda é uma jovem rebelde, Ahoo (Shabnam Toloui), cujo marido a ameaça com um divórcio porque ela quer participar de uma corrida de bicicletas; e a

última é uma viúva rica. Hoorá (Azizeh Sedighi), que finalmente consegue se libertar das amarras da sociedade. (KEMP, 2011, p. 513).

Figura 2 – Ahoor na corrida de bicicleta no filme *Quando me tornei mulher* (Irã, 2000).



Fonte: Kemp, 2011, p. 507.

Samira Makhmalbalf dirigiu o premiado documentário *A Maçã* (1998) aos 17 anos, seguido de *A lousa negra* (2002) e o curta *11 de setembro* (2002) e Hanna Makhmalbalf também dirigiu aos 18 anos seu primeiro e premiado filme *Quando Budha desabou de vergonha* (2007), que discutiremos de forma mais detalhada adiante.

Samira e Hanna, estas talentosas, sensíveis e corajosas irmãs, seguiram a estética cinematográfica da mãe, praticamente nasceram dentro de *sets* de filmagens, atuando nos bastidores dos filmes do pai e atualmente são jovens diretoras de uma das mais importantes cinematografias mundiais, o cinema iraniano. Ambas iniciaram como diretoras e autoras com filmes documentários e curtas metragens, experimentaram e estão em processo de construção da estética de seus filmes, tendo com a infância e as questões de gênero uma particular e intensa relação, de contemplação, denúncia, revelação de uma humanidade perdida, desorientada. Seus filmes podem ser compreendidos como cinema de poesia (TARKOVSKI, 2010) e também profundamente políticos, humanistas.

Assim, defendemos que a discussão do cinema na perspectiva feminista nos permite construir um olhar mais afinado para a condição feminina, de mulheres em distintas situações de violência e, em especial, para a dupla opressão de gênero e geração da condição infantil, das meninas, e aquilo que aproximam suas marcas sociais, históricas, culturais e econômicas. Compreender as contradições e as possibilidades de

ser mulher e ser menina e os desafios frente àquilo que a sociedade espera delas, como veremos nas infâncias de *Wadjda* e *Baktay* a seguir.

Cinema arte da transgressão: infâncias cinematográficas

Trazemos neste artigo fragmentos das infâncias cinematográficas de *Wadjda* e *Baktay*, as aventuras e os desafios a serem enfrentados por essas meninas para alcançarem seus sonhos e desejos, permeados de significados e reveladoras de muitas questões sobre os lugares das infâncias, sobre as meninas e os meninos, sobre as transgressões e resistências das crianças.

Wadjda (2012) é o título original do filme e o nome de sua pequena protagonista heroína, no primeiro longa-metragem dirigido por uma mulher na Arábia Saudita. Lançado no Brasil como *O sonho de Wadjda* (2013), da cineasta Haifaa al Mansour, é sonho e superação dentro e fora do filme. Foi o primeiro filme completamente realizado na Arábia Saudita e indicado ao Oscar de melhor filme estrangeiro, lançou ao mundo uma narrativa poética e política, repleta de citações, em especial ao cinema iraniano, justamente pela escolha estética de problematizar os conflitos da sua sociedade, com foco nas questões de gênero, pelo ponto de vista da infância.

Wadjda tem 10 anos, vive com a mãe e o pai na periferia de Riad, capital da Arábia Saudita, é uma garota cheia de personalidade, conforme as escolhas da diretora de evidenciar uma certa “ocidentalização” da personagem, através das músicas, roupas, tênis etc; bem como na sua relação com os meninos, em especial o amigo Abdullah, que a acompanha em quase toda a narrativa, com destaque para a realização de seu sonho: comprar uma bicicleta verde, que um dia ao ir para escola vê à venda numa loja.

O filme indica que bicicletas não são feitas para as meninas e fica evidente que ali as meninas, e também as mulheres, além do véu, são cercadas em muitas situações cotidianas, começando pela mãe de Wadjda, que logo no início do filme é constrangida pelo motorista de um transporte particular (cabe o destaque que as mulheres não podem dirigir e devem, com permissão do marido, recorrer a estes motoristas), já que ela está estudando e pega este transporte para ir à Universidade. Esta sequência inicial da dificuldade da mãe em sair de casa para ir estudar, tendo que se submeter a um motorista grosseiro e mal humorado, ameaçando, reclamando, coagindo, dá o tom do filme, focado em uma menina – protagonista que tem como sonho a compra de uma bicicleta –, ou seja, o conflito do filme está na questão dos direitos das meninas-mulheres ao movimento, a liberdade, ao deslocamento.

Aos olhos e experiências das mulheres dos países ocidentais soa absurdo, não poder dirigir ou mesmo andar de bicicleta, porém sem comparações anacrônicas de

realidades tão distintas, com níveis e manifestações diferentes da opressão contra as mulheres, mas também ressoa entre nós, como uma metáfora das desigualdades de gênero que ultrapassam fronteiras geográficas, religiosas e ou ideológicas.

As cenas iniciais do filme, envolvendo Wajda, sua mãe e o motorista, são permeadas por diferentes mensagens simbólicas relacionadas à questão da restrição da mobilidade da mulher, em seu deslocamento para o trabalho, e a possibilidade do trabalho feminino e da sua emancipação. O desejo pela bicicleta além de simbolizar o desejo infantil por um “brinquedo de menino” revela a sutileza da sensibilidade crítica e a relação de companheirismo de Wajda com sua mãe, na negação de sua condição menina-mulher.

E nisto cabe um olhar atento as sequências que retratam a forte repressão aos direitos femininos na escola de meninas em Riad, é neste espaço escolar, através do tempo fílmico que sentimos as ressonâncias opressivas do controle ao corpo das meninas, lá (na Arábia Saudita e nos países pós-revolução islâmica, como o Irã e o Afeganistão de Baktay) buscando a completa supressão de direito ao corpo e a sexualidade feminina, porém nos países ocidentais observamos o quanto a imagem feminina é explorada e exaltada ao exagero, evidenciando em ambos os contextos processos sócio-culturais perversos de negação de direitos.

A forte repressão aos direitos femininos é retratada na escola de meninas em Riad. É nesse espaço que a diretora da instituição educacional chama a atenção das garotas por estarem rindo em voz alta e por estarem sendo vistas. Afinal, não é de “bom tom” que os homens sejam atraídos pela voz feminina, e muito menos que elas estejam ao alcance dos olhares masculinos. “Meninas de respeito não podem ser vistas” – é o que se diz em uma das cenas da película. (OLIVEIRA, 2013).

Já no filme *Budha desabou de vergonha* (2007), acompanhamos a “odisseia” de uma doce e determinada garotinha de cinco anos para ir à escola, retratando com uma estética “documentária” sua trajetória. Não estabelecendo uma relação temporal direta, narra um percurso, do momento que a mãe a deixa cuidando do irmão bebê para ir trabalhar, até ela escutar um menino, o vizinho da mesma idade estudando em voz alta. Ao escutar, ela deseja este estudo-brincadeira, e este desejo a mobiliza a ir atrás dele, a encontrar caminhos, a criar possibilidades, a insistir e persistir, em um direito à escola, à educação, à infância.

As sequências do filme carregam nas sutilezas das brincadeiras, numa forte dimensão política, construída em uma linha tênue e tensa entre brincadeira e violência. Na busca pela escola, os tensos e poéticos episódios revelam como *Baktay* acredita que é

possível escapar do poder dos meninos um pouco mais velhos que ela encontra por acaso no caminho, um pequeno grupo que “brincam” de Talibás, controlando os caminhos. A menina ao ser interpelada pelo grupo transita entre o brincar e o escapar da opressão presente na brincadeira, afirmando para outras meninas, que já tinham sido “aprimadas” anteriormente: “é somente uma brincadeira, os meninos não irão nos machucar”.

São cenas das brincadeiras que indicam que as crianças brincam em condições dadas, pois elas apreendem o mundo e compreendem a linguagem pedagógica das coisas (PASOLINI, 1990), os meninos reproduzem a patrulha agressiva contra as mulheres do mundo dos adultos, em seus pares; as meninas, como a cena onde meninos cavam um buraco para o apedrejamento, e *Baktay* diz “eu não quero brincar de apedrejamento, vou sujar minhas roupas”, resistindo como pode, revelando a intencionalidade da diretora de alguma forma evidenciar relações com as mulheres que lutam e sonham.

Lutam e sonham juntas, como na cena onde a pequena *Baktay* é mantida como refém na caverna, juntamente com outras meninas, provocando-nos uma tensão e confusão sobre como ver as brincadeiras das crianças, incitando em nós espectadores/as estes tênues limites entre a fantasia e realidade. Entre gestos e palavras de ataque, os meninos chamam a pequena menina de terrorista e pecadora, rasgam seu caderno (que ela mesma compra, vendendo ovos na feira) e o transformam em aviõezinhos, atirados contra a montanha, onde antes havia estátuas históricas dos Budas de Bamiyan, que foram destruídas pelo Talibã em 2001.

Baktay, não só resiste, mas transgredir todas as fronteiras e imposições de gênero que se colocam em seu caminho, das metáforas do uso do batom (cosmético proibido), como a do lápis e do caderno, conhecimentos que se entrelaçam nas cenas com os significados da presença feminina e do processo de escolarização e educação das mulheres ou da brincadeira proibida que desestabiliza e causa desordem no sistema escolar.

O movimento de *Baktay* nos inquieta e incita a tentar compreender, concomitantemente, as forças que a constroem e impele e a audácia de querer “sair do seu próprio lugar”, tendo coragem para enfrentar as amarras dos valores e costumes de suas culturas.

Este cinema transgressor/alternativo de Hanna Mahkmalbalf nos convida à desconstrução do olhar sobre a infância, revelando-nos ao mesmo tempo dimensões e características distintas, específicas da condição geográfica, histórica e cultural de suas infâncias, mas ao mesmo tempo próximas e semelhantes, no sentido que nos remete a memórias e ao olhar das infâncias de muitas meninas e meninos.

O Sonho de Wadjda expõe a mobilidade feminina limitada, onde andar de bicicleta é considerado uma ameaça à virtude das meninas, em *Quando Buda desabou de vergonha*, o desejo de ir à escola torna-se uma suprema transgressão, uma odisséia, via sacra. Em ambas narrativas os deslocamentos estão em disputa.

Figura 3 – Em *Wadjda* temos o jogo de cena entre a ficção e o real: a menina protagonista e a mulher cineasta



Fonte: Pereira, 2014.

Figura 4 – *Quando Budha desabou de vergonha* também alude em seu título ao episódio trágico de destruição de monumentos históricos: os Budhas de Bamiyan, durante a guerra no Afeganistão³



Fonte: Faust, 2013.

Figura 5 – Baktay em sua via crucis até a escola, da passagem pela “cegueira” no jogo infantil da caverna com os meninos “Talibãs”



Fonte: Imagens extraídas do filme *Quando Buda desabou de vergonha*.

Figura 6 - O não sentido da escola e as transgressões com as meninas: o batom como arma



Fonte: Imagens extraídas do filme *Quando Buda desabou de vergonha*.

Figura 7 - A rendição: não querer mais jogar é morrer!!!



Fonte: Imagens extraídas do filme *Quando Buda desabou de vergonha*.

Especialmente para *Baktay* seu grande objetivo é ir à escola, e quando chega lá, após tanta luta e dificuldades, encontra uma professora “ausente” de costas para as crianças, copiando na lousa. A escola parece não ter o sentido esperado e ela transgride novamente com o batom a brincadeira entre as meninas e é expulsa.

Ao olharmos para *Wadjda* e *Baktay* deparamo-nos com suas fantasias, com suas realidades não-realistas, com sua autonomia na capacidade de imaginar algo que não está dado, uma força intensiva de imaginação, com sua capacidade de inventar outra realidade com temporalidades lógicas próprias. E nos perguntamos, que lugares da infância estamos construindo ou proporcionando para nossas crianças?

Na possibilidade de aproximarmos o olhar e refinarmos os ouvidos (a escuta), com a centralidade nas crianças podemos enxergarmos e sentirmos as originalidades e imprevisibilidades de suas transgressões. Escolher abordar a transgressão como possibilidade, movimento de resistência, relaciona-se com a ênfase em colocarmos a perspectiva da criança em primeiro plano e se justifica pela constante necessidade de refletirmos sobre um sistema de educação inspirado em experiências fascista.

A experiência fascista os havia ensinado que as pessoas conformadas e obedientes eram perigosas e que, na construção de uma nova sociedade, era imperativo salvaguardar e comunicar esta lição e alimentar e manter uma nova visão de crianças que possam pensar por si mesmas. (BONACCI, 1995, p. 8 apud DAHLBERG; MOSS; PENCE, 2003, p. 23).

Com isso, visualizamos os urgentes desafios no campo educacional de afastarmos do legado da modernidade, com seu universalismo e suas oposições binárias entre ordem e desordem, a natureza e a cultura, o racional e o irracional, o pensamento e o sentimento, para romper com os processos de normalização, padronização e neutralização e abrir caminho para celebrar a diversidade, a diferença e o pluralismo.

Nessa perspectiva, ressaltamos as contribuições de Loris Malaguzzi (Figura 8) e o contexto da infância na Itália no pós guerra, o movimento de superação das contradições do sentimento de infância na experiência fascista para as possibilidades das crianças concretas vislumbradas no cinema através do neorealismo italiano e, posteriormente, na pedagogia da infância que emergiu deste período.

Figura 8 – Loris Malaguzzi e a revolução do pós-guerra na Itália: a infância como nostalgia de futuro e as crianças transgressoras, inventivas e criativas



Fonte: Fundação Reggio Children – Centro Internacional Loris Malaguzzi.

As contribuições de Loris Malaguzzi, em sua nostalgia de futuro de toda uma geração que viveu os horrores da segunda guerra mundial, provocaram uma revolução no pensamento pedagógico que busca, incansavelmente e de maneiras diversas, construir uma cultura da infância, com crianças concretas, portadoras de direitos humanos, cheias de potencialidades e esperanças de outro futuro possível.

A sua nostalgia de futuro ao defender o direito das crianças pequenas a uma educação infantil de qualidade, com as suas famílias participando e sendo respeitadas, com professoras e profissionais da educação e das artes, em um espaço de alegria libertadora, é revolucionário, pois não separa o corpo da mente, o pensar do fazer e contagia as escolas para a pequena infância em Reggio Emilia e espalha-se por outras cidades do mundo. Loris Malaguzzi alimentava esta nostalgia de futuro, com uma criatividade no presente, com um compromisso histórico daquele que viveu os horrores de um século repleto de tragédias, com um otimismo da vontade, parafraseando outro italiano genial que certamente também o inspirou, Antonio Gramsci “contra o pessimismo da razão o otimismo da vontade”. (FARIA; SILVA, 2013, p. 110).

As crianças concretas nesses cinemas – italiano do passado, iraniano no presente, assim como na pedagogia da maravilha iniciada com Loris Malaguzzi – são compreendidas como sujeitos históricos, e foram evidenciadas no cinema neorrealista

de Rossellini e outros cineastas dessa geração e na pedagogia da infância, que se inicia em Reggio Emilia e espalha-se pelo norte da Itália, sendo hoje referência mundial.

Considerações finais

Para além dos estereótipos e das dicotômicas representações dos filmes hollywoodianos, que já foram “particularmente eficientes na construção de mocinhas ingênuas e mulheres fatais, de heróis corajosos e vilões corruptos e devassos” (LOURO, 2008, p. 108). O caráter dinâmico e complexo dessa relação, além de mostrar a construção das especificidades presentes nas infâncias de meninas e meninos, parecem revelar “dois tipos de infâncias” distintos (QVORTRUP, 2005): as infâncias vividas pelas meninas e as infâncias vividas pelos meninos.

As crianças do sexo feminino, desde muito cedo, são educadas a constranger seus corpos, seja pela imposição de usar unhas pintadas, saltos altos, maquiagem, mechas coloridas nos cabelos e são educadas a consumir moda. A partir das experiências dos filmes, podemos falar da educação da menina, que significa “falar de uma educação do corpo” (SOARES, 2002), falar de um lento processo civilizatório, da lenta e complexa mudança de sensibilidade, da tolerância ou intolerância por atitudes e práticas humanas, de uma consideração cada vez mais eloquente que confere ao corpo uma importância sempre mais alargada. O corpo é o texto que revela trechos bem marcados da história de uma dada sociedade.

O livro *Educar para a submissão*, da italiana Elena Gianini Belotti (1975), traz uma importante contribuição para se colocar em questão as relações de gênero na infância. A autora italiana relata observações desde os primeiros anos da criança, analisando o comportamento dos adultos a seu respeito, as relações que estabelecem com as crianças nas diversas idades, o tipo de exigências que lhes são feitas e a maneira como lhes apresentam, as expectativas que envolvem o fato de pertencer a um sexo e não a outro.

As crianças ao transgredirem as fronteiras, introduzem elementos de instabilidade, tensão e crise, que fazem com que possamos refletir sobre as concepções a respeito das infâncias de meninas e meninos. O protagonismo das meninas colocam em xeque determinadas concepções, que por longo tempo foram naturalizadas. Ao encontrarem espaço para a transgressão, essas meninas vão além dos limites do que é predeterminado para seu sexo, desejam experiências diferentes daquelas que lhes são impostas e buscam outros sentidos, buscam ressignificar a cultura na qual estão inseridas. Ao contrariarem as expectativas dos adultos, Wadjda e Baktay problematizam suas vidas, criam novas formas de relações, transgridem. A positividade das

transgressões de gênero se traduz no modo como resistem aos padrões preestabelecidos, quando expressam seus desejos, recriam e inventam maneiras de ser, e de brincar, de ser menina e de ser menino (FINCO, 2004).

Os valores e atitudes internalizadas por meninas e meninos são resultados da imposição unilateral da sociedade. A construção das identidades de gênero envolvem um processo permanente de acomodação e resistência. É necessário compreender como as crianças reagem às contradições e pressões com que se defrontam para construir suas identidades sociais (ANYON, 1990).

Envolvidos na condição de ser menina ou menino, na resistência aos valores sexistas da sociedade, a criança, ao brincar, não está somente fantasiando, mas trabalhando suas contradições, ambiguidades e valores sociais. Ao considerar que meninas e meninos nem sempre estão fazendo aquilo que os adultos querem ou esperam que elas/eles façam, que é necessário tratar o tema das relações de gênero na infância a partir de uma perspectiva diferenciada, na tentativa de um olhar não adultocêntrico, observando os movimentos de transgressão e discutindo as resistências aos modelos.

Assim, destacamos o quanto as crianças nestes filmes expõem aos adultos as possíveis urgentes linhas de fuga. As crianças mostram-nos que seus desejos e vontades vão além do que os adultos esperam deles; que possuem a capacidade de criar e recriar, de vivenciar situações inesperadas de formas inovadoras. Brincando, elas compartilham a acumulação de tensão, a excitação da ameaça e o alívio e a alegria da fuga. E o que fazer diante dos corpos dessas meninas que traçam linhas de fuga, que insistem em escapar, transgredir as fronteiras de gênero? Precisamos de alguma forma repensar a preponderância desse modelo hegemônico de vida (de ser), nos questionando a que perspectiva tal modelo corresponde e com que interesses.

Bakhtay e Wadjda nos revelam a força de suas infâncias, possuem suas estratégias para lidar com as forças opressoras, reproduzem e inventam, recriam, transgridem e buscam escapar e reinventar possibilidades. As crianças possuem especificidades que as diferenciam de outras categorias sociais, são sujeitos “em devir”. Um devir que nada tem a ver com um vir-a-ser adulto, mas, sim, um devir criança: “O devir que deve ser entendido como movimento, 'processualidade', trajetos, como forças intensivas. Devir é um jeito que a criança tem de viver inventando o mundo, produzindo acontecimentos” (ABRAMOWICZ, 2003, p. 18). As crianças exercitam suas potências. Elas as experimentam, inventam, criam, ampliam ou inibem.

Assim, relacionar gênero, infância e cinema neste artigo apresenta-se como possibilidade de desconstrução, deslocamentos possíveis, movimentos reflexivos e o desafio da criação/invenção de um “outro lugar” para pesquisar e compreender as

crianças. O cinema em interconexão com o conceito de gênero podem nos mover de um lugar para outro, transformar o lugar de onde se olha e de quem vê.

Enxergar as infâncias plurais requer a análise relacional entre infância, gênero, idade e geração, ou seja, requer a análise da questão do poder contido nas relações que permeiam a vida das crianças. Essas categorias de análise nos ajudam a problematizar as características das crianças, esquematicamente delineadas a partir da heteronomia, da dependência e da obediência, em troca de proteção. Traz à tona alguns paradoxos e dilemas destacados pela ambivalência das atitudes sociais dos adultos perante a infância, sobretudo no que diz respeito à relação entre o que queremos para nossas crianças e as realidades em que algumas delas são inseridas.

Acreditamos que o olhar sensibilizado e a escuta refinada, proporcionado pela experiência cinematográfica, possam trazer o estranhamento, para um movimento de interpretação e de desnaturalização de algumas crenças sobre meninos e meninas, e permitir que algumas certezas sejam desfamiliarizadas e desconstruídas.

As possibilidades de produção, reprodução e resistência à discriminação de gênero na infância interagem de maneira complexa e nos colocam muitos desafios, pois quem não se movimenta não sente as correntes que o prendem.

Notas

¹ Por neorealismo cinematográfico entende-se um movimento cinematográfico que floresceu na Itália em torno da Segunda Guerra Mundial, o qual, baseando-se na realidade e vendo-a com simplicidade, criticamente, interpreta a vida como é e os homens como são.

² Kamita (2009) destaca especialmente os clássicos de uma teoria feminista do cinema de Laura Mulvey, a cerca do “Prazer visual e cinema narrativo”, publicado em 1973, e retomado em 1989 com “Reflexões sobre Prazer visual e cinema narrativo inspiradas por Duelo ao sol, de King Vitor” (1946).

³ Maiores informações ver em *A triste história dos Budas de Bamiyan*, de Eduardo Faust. Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/arquitetura_do_sagrado/2013/07/a-triste-historia-dos-budas-de-bamiyan.html>. Acesso em: 1 nov. 2013.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. Direito das crianças à educação infantil. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 14, n. 3, p. 13-24, set./dez. 2003.

ALMEIDA, Milton J. As idades, o tempo. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 15, n. 1, p. 39-61, jan./abr. 2004.

ALMEIDA, Milton J. *Cinema arte da memória*. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ANYON, Jean. Interseções de gênero e classe: acomodação e resistência de mulheres e meninas às ideologias de papéis sexuais. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 73, p. 13-25, maio 1990.

BELOTTI, Elena Gianini. *Educar para a submissão*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1975.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura*. São Paulo: Brasiliense, 1994. (Obras escolhidas, v. 1).

CORSARO, William. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação nos estudos etnográficos com crianças pequenas. *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 443-464, maio/ago., 2005.

DAHLBERG, Gunilla; MOSS, Peter; PENCE, Alan. *Qualidade na educação da primeira infância: perspectivas pós-modernas*. Tradução de Magda França Lopes. Porto Alegre: Artmed, 2003.

FARIA, Ana Lúcia G. de. Apresentação. *Cadernos CEDES*, Campinas, SP, v. 22, n. 56, apr. 2002.

FARIA, Ana. Lúcia G.; FINCO, Daniela (Org.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FARIA, Ana Lúcia Goulart de; SILVA, Adriana A. Por uma nova cultura da Infância: Loris Malaguzzi. *Educação* (São Paulo), v. X, p. 98-111, 2013.

FAUST, Eduardo. A triste história dos budas de Bamiyan. *Obvious*, 1 dez. 2013.

Disponível em: <http://lounge.obviousmag.org/arquitetura_do_sagrado/2013/07/a-triste-historia-dos-budas-de-bamiyan.html>. Acesso em 3 mar. 2015.

FINCO, Daniela. *Faca sem ponta, galinha sem pé, homem com homem, mulher com mulher: relações de gênero nas relações de meninos e meninas na pré-escola*. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2004.

FINCO, Daniela. *Educação infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças: análises das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

HENDRICK, Harry. A criança como actor social em fontes históricas: problemas de identificação e interpretação. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005.

JAMESON, Fredric. *As marcas do visível*. Rio de Janeiro: Graal, 1995.

JAVEAU, Claude. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma Ciência Social da Infância? *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 26, n. 91, p. 379-389, maio/ago. 2005.

KAMITA, Rosana Cássia. *O cinema e as relações de gênero pelas lentes de Ana Carolina*. In: TORNQUIST, Suzana C. et al. *Leituras da resistência: corpo, violência e poder*. Florianópolis, SC: Mulheres, 2009. p.86-99.

KEMP, Philip. *Tudo sobre o cinema*. Rio de Janeiro: Sextante, 2011.

KIAROSTAMI, Abbas. *Duas ou três coisas que sei de mim: o real, cara e coroa de Yossef Ishagpour*. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

LOURO, Guacira L. Cinema e Sexualidade. *Educação & Realidade*, Porto Alegre, RS, v. 33, n. 1, 2008.

OLIVEIRA, Luciana Garcia. 'O sonho de Wadja' em meio ao extremismo saudita. *Carta Maior*, São Paulo, 2 jun. 2013. Disponível em <<http://www.cartamaior.com.br/?/Editoria/Cultura/-O-Sonho-de-Wadja-em-meio-ao-extremismo-saudita/39/28188>>. Acesso em: 1 nov. 2013.

PASOLINI, Pier Paolo. Genariello: a linguagem pedagógica das coisas. In: LAHUD, Michel. (Org.). *Os jovens infelizes: antologia de ensaios corsários*. São Paulo: Brasiliense, 1990. p. 125-136.

PEREIRA, Jorge. Haifaa Al-Mansour, uma cineasta no país onde não há cinemas. *C7nema*, 19 mar. 2014. Disponível em: <<http://www.c7nema.net/artigos/item/32281-haifaa-al-mansour-uma-cineasta-no-pais-onde-nao-ha-cinemas.html#sthash.kKvB6upD.dpuf>>. Acesso em: 3 mar. 2015.

QVORTRUP, Jens. Macro-análise da infância. In: CHRISTENSEN, Pia; JAMES, Allison (Org.). *Investigação com crianças: perspectivas e práticas*. Porto: Edições Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti, 2005. p. 73-96.

ROCHA, Eloisa Acires Candal. *A pesquisa em Educação Infantil no Brasil: trajetória recente e perspectiva de consolidação de uma pedagogia da Educação Infantil*. 1999. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 1999.

ROCHA, Glauber. *O século do cinema*. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

ROSEMBERG, Fúlvia. Teorias de gênero e subordinação de idade: um ensaio. *Pro-Posições*, Campinas, SP, v. 7, n. 3, p. 17-23, nov. 1996.

SARMENTO, Manuel Jacinto. As culturas da infância nas encruzilhadas da segunda modernidade. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERIZARA, Ana Beatriz (Org.). *Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e da educação*. Porto: ASA, 2004. p. 109-126.

SCOTT, Joan Wallach. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação & Realidade, Porto Alegre, RS, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Adriana Alves. *A Estética da Infância no Cinema: poéticas e culturas infantis*. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2014.

SOARES, Carmen Lúcia. Cultura de movimento. *Revista do SESC/SP: corpo, prazer e movimento*, São Paulo, p. 15-23, jan. 2002.

TARKOVSKI, Andrei. *Esculpir o Tempo*. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

TRUFFAUT, François. *O prazer dos olhos: textos sobre o cinema*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2005.

XAVIER, Ismail. *A experiência do cinema*. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

XAVIER, Ismail. *O discurso cinematográfico: a opacidade e a transparência*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

Cinema, transgression and gender: the childhoods of *Baktaye Wadja*

Abstract

Relating gender, childhood and cinema in this article is presented as a possibility of deconstruction, possible displacements, reflexive movements and the challenge of the creation/invention of “another place” where to research and understand children. Based in the movies *Wadja's dream* (2012) and *When Buddha collapsed in shame* (2007), we seek the dialogue among sociology of childhood, studies of gender and feminist studies to refine our lenses, questioning our adult and androcentric look. In this way, we bring in this article fragments of the cinematic childhoods of *Wadja* and *Baktay*, the adventures and challenges faced by these kids to achieve their dreams and wishes, permeated with meanings of gender and revealing many questions about the childhoods, the places of childhoods, girls and boys, children's transgressions and resistances. In the prospect of provoking reflections about methods of research and creation with children, the cinematic experience is proposed as possibility of aesthetic education, in the search for refine our lenses, adjust our looks from adults and our listening with childhoods and their multiple relationships. The search for building other looks to childhood brings us closer of cinematic language and allows different possibilities to glimpse its multiple dimensions spread in the relationships between children. The cinema as experience, art of memory in the present, and as historical emergency, presents itself as an important theoretical and methodological tool to build paths for an emancipatory education.

Keywords: Cinema. Childhood. Gender.

Cine, transgresión y género: la niñez de *Baktay y Wadja*

Resumen

Relacionar género, niñez y cine en este artículo, se presenta como posibilidad de desconstrucción, dislocamientos posibles, movimientos reflexivos y el desafío de la creación/inención de un “otro lugar” para buscar e comprender los niños. Partiendo de las películas *El sueño de Wadja* (2012) y *Buda explotó por vergüenza* (2007) buscamos la interlocución entre la Sociología de la Niñez, Estudios de género y Estudios Feministas para rever nuestras lentes, problematizando nuestra mirada adultocéntrica y androcéntrica. Traemos en este artículo fragmentos de la niñez cinematográfica de *Wadja* y *Baktay*, las aventuras y los desafíos a ser enfrentados por esas chicas para llegar a sus sueños y deseos, permeados de significados de género y reveladores de muchas cuestiones sobre la niñez, los lugares de la niñez, las chicas y chicos, las transgresiones y resistencias de los niños. En la perspectiva de provocar reflexiones sobre metodologías de búsqueda y creación de los niños, la experiencia cinematográfica es propuesta como una posibilidad de formación estética, refinando nuestros lentes, agudizando nuestras miradas de adulto y nuestra escucha con la niñez y sus múltiples relaciones. La búsqueda por construir otras miradas para la infancia aproxima el lenguaje cinematográfico permitiendo distintas posibilidades de vislumbrar sus múltiples dimensiones que permean las relaciones entre los niños. El cine como experiencia, arte de la memoria y como emergencia histórica, se presenta como una importante herramienta teórica metodológica para construir caminos para una educación emancipatoria.

Mots-clés: Cine. Infancia. Género.

Adriana Alves Silva

E-mail: silvadida07@gmail.com

Daniela Finco

E-mail: danielafinco@gmail.com

Recebido em: 3/12/2014

Aprovado em: 9/6/2015