

**CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO**

NARDA HELENA JOROSKY

**CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO**

NARDA HELENA JOROSKY

Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como requisito para realização do Exame do Mestrado em Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Maria de Fátima Salum Moreira

370
J82c

Jorosky, Narda Helena.

Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil: Entre a linha e o desalinho/ Narda Helena Jorosky – Presidente Prudente, 2016.

186f.: il.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista – Unoeste, Presidente Prudente, SP, 2016.

Bibliografia.

Orientador: Maria de Fátima Salum Moreira

1. Corpo. 2. Beleza. 3. Educação infantil. I. Título.

NARDA HELENA JOROSKY

**CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA
EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação.

Presidente Prudente, 31 de março de 2016.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira
Universidade do Oeste Paulista – UNOESTE
Presidente Prudente - SP
Orientadora

Profa. Dra. Constantina Xavier Filha
Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS
Campo Grande – MS

Profa. Dra. Zizi Trevisan
Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE
Presidente Prudente - SP

DEDICATÓRIA

*Aos três grandes homens da minha vida Bruno, amor que me acompanha,
João Victor e Zemundo Jorosky, amores presentes na ausência.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela realização deste trabalho e pela oportunidade de realizar um sonho, ser mestre em Educação.

Agradeço a minha mãe, por acreditar em mim e ao Bruno que esteve sempre presente neste processo e me apoiou muito.

À professora e orientadora inigualável, Fatima Salum, pelo carinho, confiança e atenção, sem ela, não teria conseguido e a terei como um grande exemplo de mulher, mãe e profissional para toda a vida.

Às minhas amigas Adriana e Elisângela, amizade iniciada na UNOESTE que será para sempre.

Aos professores do programa de Pós-graduação da UNOESTE pelo conhecimento compartilhado e momentos especiais.

À Secretaria de Educação, direção, supervisão, professoras e funcionários do Centro Municipal de Educação Infantil Ursinho Pimpão pela recepção, carinho e confiança nesta pesquisa.

Aos meninos e meninas que aceitaram estar comigo durante este período em que estive na escola, aos momentos inesquecíveis que passamos juntos e todas as lições que aprendi com estas crianças.

Aos meus amigos que conheci em Portugal Alex, Edna, Dayse, Maria Antônia e Grazielle, pessoas especiais que sempre serão lembradas.

Ao professor Manoel Sarmiento e Natália Fernandes, mestres portugueses que guiaram meus passos e expandiram meus horizontes.

Às coordenadoras do curso de Artes Visuais, Ana Luiza, Pedagogia, Rose e ao diretor das Faculdades Integradas de Ourinhos que me apoiaram e incentivaram durante todo o tempo.

Às professoras Dra. Constantina Xavier Filha e Dra. Zizi Trevisan, por terem guiado meus passos durante as bancas com tanta atenção e carinho e Marta Quadros, que me ensinou tanto em tão poucos momentos compartilhados.

Aos amigos que estiveram ao meu lado nesta caminhada, me apoiando, incentivando e respeitando minha ausência Carol, Jailton, Jorginho, Cris, Renato, Alice, Wanessa, Karina, Vitor Hugo, Pâmela, Picolli, Fernando... Vocês foram e sempre serão especiais!

Que a importância de uma coisa
não se mede com fita métrica
nem com balanças nem barômetros.
Que a importância de uma coisa há que ser medida
pelo encantamento que a coisa produza em nós."

Manoel de Barros

RESUMO

CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO

Esta dissertação de Mestrado, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UNOESTE, apresenta a investigação sobre as concepções de corpo e beleza, e seus entrelaçamentos com as relações de gênero, conforme pronunciamentos e manifestações de meninos e meninas de quatro e cinco anos integrantes de uma Instituição de Educação Infantil no município de Ribeirão Claro - Paraná. Trago como objetivo geral: Identificar e analisar os mecanismos socioculturais relacionados ao gênero, em que se produzem as diferenças, hierarquizações e subordinações nas relações entre meninos e meninas. Dentre os objetivos específicos da presente pesquisa estão: Identificar as imagens corporais expressas em artefatos visuais presentes em materiais nos espaços educacionais vivenciados pelas crianças da Educação Infantil; Averiguar as falas sobre o corpo expressas pelas crianças e em que critérios e referências culturais se ancoram seus ideais para os atributos de beleza corporal de meninos e meninas; Investigar suas concepções de feminilidade e masculinidade, a partir da leitura que elas fazem das imagens do corpo que lhes são dadas a ver; Analisar quais são os significados e juízos que as crianças expressam para o que seja “corpo belo” e “corpo feio” e quais seus vínculos e/ou implicações em suas representações de gênero. Para o alcance dos resultados, foram perpassados caminhos de problematizações que versaram sobre a infância, corpo, gênero e cultura visual, com base no diálogo com os estudos culturais e a sociologia da infância. Além da apresentação dos estudos teóricos realizados, este texto discorreu sobre as observações e dinâmicas realizadas com as crianças durante a pesquisa e suas falas sobre corpo, beleza, menino e menina. A metodologia foi pautada nos estudos histórico-culturais e na etnografia, de modo que a pesquisadora esteve presente no contexto das ações em estudo e manteve uma observação atenta aos detalhes da composição espacial, de seus usos e das relações que se estabeleciam entre as crianças no lugar. Ocorreram momentos de interação entre a pesquisadora e as crianças, além da aplicação de um questionário para os pais e do uso de entrevistas semiestruturadas para professores e pais. Concluo esta pesquisa ao afirmar que as crianças de forma muito sutil escapam de redes de poder adulto dentro do espaço escolar, na busca por experimentar seus corpos de diferentes formas e vivenciar diferentes situações com regras próprias, criadas dentro de seus universos culturais infantis, ou seja, ora na linha, ora desalinhando.

Palavras-chave: Corpo. Beleza. Gênero. Infância.

ABSTRACT

BODY BEAUTY AND GENDER IN IMAGE AND IN FALAS CHILDREN IN EARLY CHILDHOOD EDUCATION : BETWEEN THE LINE AND DISARRAY

This Master's thesis, linked to the Postgraduate Diploma in Education UNOESTE Program, presents research on the concepts of body and beauty, and their entanglements with gender relations as statements and expressions of boys and girls of four and five years members of an Infantile Education Institution in the city of Ribeirão Claro - Paraná. Bring the general objective: To identify and analyze the social and cultural mechanisms related to gender, in which produce the differences, hierarchies and subordination in relations between boys and girls. Among the specific objectives of this research are: Identify the expressed body images in visual artifacts present in materials in educational activities experienced by the children of early childhood education; Ascertain the lines on the body expressed by children and what criteria and cultural references are anchored their ideals for body beauty attributes of boys and girls; Investigate their conceptions of femininity and masculinity, from the reading they do the body images they are given to do; Analyze what are the meanings and judgments that children express for what is "beautiful body" and "ugly body" and what your links and / or implications in their gender representations. To achieve the results were perpassados problematizations paths that were about childhood, body, gender and visual culture based on dialogue with cultural studies and sociology of childhood. Besides the presentation of theoretical studies, this text spoke on the comments and dynamics made with the children during the search and his lines on the body, beauty, boy and girl. The methodology was based on historical-cultural studies and ethnography, so that the researcher was present in the context of the actions under consideration and kept a note attentive to details of spatial composition, its uses and the relationships that are established between the children in place. There were moments of interaction between the researcher and the children, and the application of a questionnaire for the parents and the use of semi-structured interviews for teachers and parents. I conclude this research by stating that children of very subtly escape adult power networks within the school environment, seeking to experience their bodies in different ways and experience different situations with its own rules, created within their children's cultural universes, ie , now on the line, now misaligning.

Keywords: Childhood. Gender. Body. Visual culture. Beauty.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1-	Apostila – página 51.....	53
FIGURA 2-	Apostila – página 52.....	54
FIGURA 3-	Cartaz na porta da sala de aula.....	68
FIGURA 4-	Cartaz de “Ajudante do dia”.....	69
FIGURA 5-	Sacolas de higiene.....	70
FIGURA 6-	Sacolas de higiene.....	70
FIGURA 7-	Crachá dos meninos	72
FIGURA 8-	Crachá das meninas	72
FIGURA 9-	Armários e materiais da sala de aula.....	72
FIGURA10-	Armários e materiais da sala de aula.....	72
FIGURA11-	Estojos dos meninos	73
FIGURA12-	Estojos das meninas	73
FIGURA13-	Os cabelos de outra cor.....	77
FIGURA14-	Atividades com letras do alfabeto no caderno de Rapunzel...	79
FIGURA15-	Desenho da professora – atividade sobre a água.....	93
FIGURA16-	Imagens apresentadas às crianças para realização da dinâmica sobre a “aparência do agrado”.....	97
FIGURA17-	Batom em cima da carteira de uma das meninas no dia do passeio.....	109
FIGURA18-	Mural “bonito” produzido pelas crianças.....	111
FIGURA19-	Mural “feio” produzido pelas crianças.....	111
FIGURA20-	Bonecos de papel produzidos pelas crianças.....	116
FIGURA21-	Capa do livro “Meu nome não é gorducho”.....	123
FIGURA22-	Manteiga de cacau e brilho labial.....	132
FIGURA23-	Personagem Leon.....	137

LISTA DE TABELAS

TABELA 1-	Eletrônicos.....	57
TABELA 2-	Programas de televisão.....	58
TABELA 3-	Músicas.....	59
TABELA 4-	Leituras.....	59

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 ABORDAGEM DO TEMA	18
1.1 A infância nas pesquisas em educação	21
1.2 Entrelaçando infância, corpo e gênero.....	28
1.2.1 A beleza	36
1.3 O que as imagens têm a nos dizer sobre corpo, beleza e gênero.....	38
2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DE PESQUISA.....	42
2.1 A etnografia na pesquisa	48
2.1.1 O local da pesquisa e as primeiras impressões.....	49
2.2 A pesquisa etnográfica: observações, interações e falas das crianças..	56
3 O LUGAR, OS MATERIAIS ESCOLARES E AS FALAS DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS	66
3.1 A escola e a sala de aula: representações de corpo e gênero no ambiente escolar.....	66
3.2 O cabelo de Rapunzel.....	76
3.3 Práticas e representações de corpo e gênero nas falas das educadoras da Instituição.....	81
3.3.1 Práticas e falas das professoras em sala de aula.....	88
4. A DIALOGIA E A POLIFONIA IMPLÍCITAS NOS OLHOS, FALAS E MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS	94
4.1 Pesquisadora e crianças em ação: Dinâmicas realizadas	94
4.1.1 Dinâmica: Aparência do agrado.....	96
4.1.2 Características de bonito/feio a partir da apresentação de imagens de crianças	102
4.1.3 Painel de recortes.....	110
4.1.4 Dinâmica do dilema na contação de história	115
5 AS CRIANÇAS EM MOVIMENTO: ENTRE LINHAS E DESALINHOS	120
5.1 As crianças falando de seus corpos.....	121
5.1.1 “Meu nome não é gorducho”: As falas das crianças sobre o corpo gordo....	122
5.1.2 Entre princesas e monstros as crianças constroem seus corpos – A maquiagem.....	129
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	144
REFERÊNCIAS	151
APÊNDICES	160
Declaração do Comitê de Ética	161

Modelo do termo de Consentimento livre e esclarecido para a direção.....	162
Modelo do termo de Consentimento livre e esclarecido para o professor	164
Modelo do termo de Consentimento livre e esclarecido para pais.....	166
Entrevista realizada com professores da Instituição.....	168
Entrevista realizada com os pais	169
Questionário socioeconômico e cultural para pais.....	170
ANEXOS.....	172
Capítulo da Apostila Aprende Brasil intitulado “O corpo da gente”	173

INTRODUÇÃO

Há mais de dez anos trabalhando com aulas de *ballet* clássico e outros estilos de dança para crianças de 3 a 12 anos, posso afirmar que o corpo infantil sempre esteve muito presente em minha vida. Como professora, percebo uma imensa preocupação das meninas (devo falar meninas já que nunca tive um menino como aluno) com suas roupas, cabelos, corpos magros e até mesmo formas que agem ao chegarem e saírem das aulas. É fácil observar que sempre apresentam um acessório novo, o cabelo arrumado de alguma forma diferente, tudo o mais rosa possível e comparam-se com princesas e personagens infantis, que sempre estão estampados em suas bolsas, adereços e muito presentes em suas conversas. Deste modo, mesmo sendo muito pequenas, é possível perceber a preocupação de estarem sempre “bonitas” e “na moda”.

Sei que esta preocupação estética faz parte do universo da dança, principalmente na modalidade que trabalho, o *ballet* clássico, mas me questionava muitas vezes de onde vêm estas concepções tão fortes e como estas meninas tão pequenas possuem tendências tão evidentes em relação ao que consideram ser bonito ou feio além de suas preocupações em estarem sempre “belas”. O que já me incomodava era perceber o quanto estes conceitos muitas vezes podem agredir, machucar e interferir nas relações e separações entre elas.

Já presenciei situações de preconceito não só das crianças, mas também dos pais em relação a meninas negras com cabelos crespos, meninas gordas, meninas que não tinham condições financeiras de comprar o uniforme completo, ou até mesmo, o interesse de um menino em fazer aula de dança. É possível perceber, nitidamente, o estereótipo corporal idealizado e valorizado de ser branca, loira, com cabelos lisos, magra e alta.

Durante minha vida acadêmica e profissional, meus olhares sempre estiveram voltados para as questões que norteiam as infâncias. Com formação em Pedagogia e Educação Física, trabalhei alguns anos em escolas municipais e destas experiências potencializou-se minha inquietude. Ao desenvolver trabalhos artísticos e projetos culturais em escolas municipais de ensino fundamental e educação infantil e ao estar sempre presente neste ambiente de educação escolar, pude perceber a mesma preocupação com “a beleza” nas meninas e também nos meninos. Quando cito os meninos, preciso dar ênfase às formas de agirem, conversarem, interagirem

e se vestirem, situações estas que serão apresentadas durante esta pesquisa, já que todos estes aspectos estão presentes nos olhares atentos das crianças e refletem em suas interações.

Meu primeiro contato com a Instituição de Educação Infantil foi há 10 anos, através de um programa de estágio remunerado pela Secretaria de Educação do município onde resido, no período em que estava cursando Pedagogia. Trabalhei nesta Instituição por um ano e, hoje, volto para realizar minha pesquisa do Mestrado em Educação neste mesmo espaço escolar.

Sendo docente das Faculdades Integradas de Ourinhos, leciono no curso de Pedagogia as disciplinas de Recreação e Atividades lúdicas, Fundamentos e Didática do Movimento Corporal, Psicomotricidade e Linguagens Artísticas e suas Metodologias, além das disciplinas de Dança I e II no Curso de licenciatura em Artes Visuais. Em minhas disciplinas no curso de Pedagogia, a ênfase é dada ao período da Educação Infantil e há uma condução constante de discursos para a quebra do senso comum em relação a diversas falas que ainda prevalecem neste meio, onde estão inseridas as crianças e uma busca à criticidade em relação às formas de organizar espaços, movimentar corpos, socialização e a arte presente nas Instituições, muitas vezes, apenas como adereço ou decoração. Desta forma, há alguns anos tenho dedicado uma atenção especial à educação infantil.

Para muitas crianças, quando no período demarcado pela primeira infância, é na Instituição de educação infantil que ocorrem suas relações com outras crianças e também com outros adultos para além daqueles presentes em seu núcleo familiar. É através das interações com tal meio, com sua materialidade, seus objetos culturais, suas relações com os adultos e, principalmente, com outras crianças, que suas percepções são interpeladas e elas constituem novas formas de subjetivação e de relação com o mundo. Elas passam a incorporar algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Isto, além de um aprendizado intelectual, é a aquisição de um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, em um conjunto de suas expressões, como afirma Daolio (2005).

Permeando as relações entre elas, é possível perceber a presença de um significativo número de imagens distribuídas neste âmbito escolar. Ainda pouco ou não alfabetizadas com a palavra escrita, as suas relações e comunicação com as

diversas linguagens se dão, principalmente, através de objetos imagéticos que estão em seu entorno, via livros, brinquedos, cartazes, televisão e outras mídias.

Este repertório visual é um importante formador de subjetividades. As imagens nos invadem e nos constroem sem pedir licença, seja na escola, em casa, na rua ou em qualquer outro espaço. Elas estão o tempo todo à disposição de nossos olhos. Estas visualidades contribuem para constituir os processos de ver o mundo mediado pela cultura. Nos contextos educativos infantis pode-se notar abundância de imagens e cabe dizer que, através destas, também se promove educação.

Com base no pressuposto de que “qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21), podemos afirmar que a escolha e a disposição destas em sala de aula e na escola contribuem para ditar comportamentos, cuidados, formas de controle e até mesmo instituir comportamento em relação ao gênero.

Desta forma, busquei um olhar diferente nas relações entre as imagens e os corpos de meninos e meninas na educação infantil, um olhar horizontal e não verticalizado. Além disso, o grande desafio foi “investigar as relações sociais e ler a sociedade sob a ótica individual da criança. Um exercício de troca de ótica” (QVORTRUP, 2005).

Saber ouvir as crianças e rastrear suas interpretações leva a pensar, com Rocha (2008, p.46), que se busca “nessa escuta confrontar, conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós seríamos capazes de ver e analisar o âmbito do mundo social de pertença dos adultos”. As crianças portam experiências e compreensões sobre o mundo diferentes daquelas provindas dos adultos. Isso implica ouvi-las, reconhecendo a legitimidade do que dizem, especialmente, quando se trata de decidir sobre situações que interferem em suas vidas.

As experiências que as crianças têm na escola com seus corpos podem modificar a relação que elas têm consigo mesmas, implicando a constituição de suas subjetividades. As formas de agirem e de perceberem seus corpos através das relações e dos conflitos vivenciados cotidianamente estão relacionadas com o modo como o mundo lhes é oferecido como representação e com a forma como isso implica suas maneiras próprias de se perceberem e de perceberem os outros, em suas práticas e relações sociais. Tendo como objeto de estudo, as falas das crianças no quesito beleza/feiura, trago como questões: Quais são as relações entre

as leituras que as crianças fazem das imagens presentes em seu ambiente, referidas a corpo e beleza, com os seus processos de subjetivação e de identificação social em termos de diferenças de gênero? Quais são os efeitos provocados na construção de relações respeitadas, sensíveis, afetivas e éticas entre elas ou, ao contrário, de afronta, insensibilidade, desafeto e agressividade? Como isso afeta e é afetado pela vida social como um todo?

Ao propor uma investigação que envolve identificar e discutir como determinadas crianças de uma Instituição de educação infantil inter-relacionam e expressam suas visões sobre corpo e beleza, trago como objetivo geral identificar e analisar os mecanismos socioculturais relacionados ao gênero, em que se produzem as diferenças, hierarquizações e subordinações nas relações entre meninos e meninas.

A escola oferece inúmeras imagens em seus diversos espaços e esta relação com o meio imagético representada pela criança dentro e fora da escola comparece nos objetivos da presente pesquisa: a) Identificar as imagens corporais expressas em artefatos visuais presentes em materiais nos espaços educacionais vivenciados pelas crianças da Educação Infantil; b) Averiguar as falas sobre o corpo expressas pelas crianças e em que critérios e referências culturais se ancoram seus ideais para os atributos de beleza corporal de meninos e meninas; c) Investigar suas concepções de feminilidade e masculinidade, a partir da leitura que elas fazem das imagens do corpo que lhes são dadas a ver; d) Analisar quais são os significados e juízos que as crianças expressam para o que seja “corpo belo” e “corpo feio” e quais seus vínculos e/ou implicações em suas representações de gênero.

Para buscar responder as questões realizei observações e outras estratégias com crianças de 4 e 5 anos de uma Instituição de Educação Infantil, localizada no município de Ribeirão Claro, no estado do Paraná. Essa busca pelas particularidades das vidas das crianças em seus contextos locais, seja o recreio, a escola, a sala de aula, exigiu um registro detalhado e atento aos pormenores para que se possa descrever a riqueza de suas relações nestes contextos em que estão inseridas.

Trago como hipótese para esta pesquisa a reprodução interpretativa das crianças em relação aos adultos, ou seja, as crianças não são passivas e se apropriam criativamente das informações do mundo adulto para produzir uma cultura de pares. Assim, ao pensar na reprodução interpretativa é possível que a criança se

torne parte da cultura do adulto por meio de negociações e produção criativa entre pares, ou seja, com outras crianças.

As análises apresentadas ao longo da pesquisa de campo problematizam os temas da infância, corpo, gênero e cultura visual e baseiam-se em diálogos com teóricos da Sociologia da Infância e dos Estudos Culturais. Sendo assim, considere importante apresentar e situar teoricamente os temas envolvidos na construção da investigação.

No primeiro capítulo, apresento a caracterização da infância como campo geracional a ser estudado e indico seu envolvimento com as questões relacionadas ao corpo, gênero e beleza, relacionando-as à cultura visual, presente neste período de vida das crianças que se encontram inseridas na Educação Infantil. Desta forma, procuro trazer um estudo histórico e conceitual sobre os temas que serão referência neste trabalho.

No segundo capítulo, apresento os caminhos metodológicos escolhidos e os instrumentos utilizados para a realização da pesquisa com um olhar etnográfico que tem como base os estudos da Sociologia da infância. Os instrumentos utilizados, as práticas de observação participante e as dinâmicas realizadas com as crianças são descritas neste momento do trabalho além dos dados do questionário sociocultural respondido pelos pais e/ou responsáveis das crianças.

No terceiro capítulo, há uma descrição acurada dos espaços, objetos, imagens e materiais escolares das crianças. Há o relato sobre as observações e interações realizadas informalmente, em sala de aula, com uma das meninas da turma onde pude descrever sua preocupação com os seus cabelos. Também é apresentada a entrevista semiestruturada realizada com as professoras da Instituição e em seguida um olhar voltado às professoras da sala de aula onde foi realizada a pesquisa, suas atuações com as crianças, ou seja, como se relacionam com elas no decorrer de suas rotinas pedagógicas.

No quarto capítulo, apresento as dinâmicas realizadas em sala de aula com todas as crianças e respectivamente, suas análises. Foram quatro momentos onde houveram propostas para ouvir o que as crianças tinham a dizer sobre corpo, beleza e gênero, momento este de grande participação de todas elas na execução das atividades.

No quinto e último capítulo, há uma atenção sobre as falas proferidas pelas crianças, de modo informal e formal, além de explicar sobre o que foi

vivenciado durante o tempo em que estive na escola, observando e participando das interações, brincadeiras e aulas. Neste momento, busco apresentar os indicativos do modo como as crianças se mostram alinhadas à ordem cultural e são capturadas pelos discursos hegemônicos e que emanam de lugares estratégicos de poder. Ao mesmo tempo, são ressaltadas evidências que apontam para as suas formas específicas de apropriação dos mesmos, assinalando as práticas que escapam, esquivam-se de tais discursos, desalinhando-os do sentido dado pelos trilhos propostos para atribuir significados para o corpo e o gênero.

1. ABORDAGEM DO TEMA

Esta pesquisa tem como base teórica os estudos sociológicos, históricos e filosóficos que utilizam a cultura como categoria fundamental em suas análises. Para pensar sobre as crianças e suas infâncias, dialogamos com autores da Sociologia da Infância, tais como Sarmiento e Pinto (1997), James, Jenks e Prout (1998) e Corsaro (1997,2007), dentre outros.

Scott (1990) Nicholson (1994), Louro (1995,2004) e Butler (2010), teóricas do gênero, me proporcionaram refletir sobre o uso de tal categoria na análise da organização da vida social, naquilo em que suas proposições analíticas se encontram. O estudo das imagens que compõem o universo das vivências das crianças na instituição de educação infantil contou com as discussões sobre cultura visual proporcionadas por Fernando Hernandez (2007). Tal autor oferece subsídios teóricos e metodológicos para a produção de análises das imagens que compõem os contextos de vida das crianças na instituição de educação infantil. Isso implica “pensar nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real” (WALSH E GRAUE, 2003, p. 22).

Por sua vez, falar dos contextos e experiências específicas em que vivem as crianças me remeteu tanto à reflexão da cultura mais ampla da qual as crianças fazem parte (HALL, 1997), como aos estudos teóricos de Certeau (2002) que me proporcionam pensar sobre os elementos da cultura tal como se expressam em contextos específicos, no cotidiano da vida social. O tema e objeto da pesquisa nos remete à discussão há tempos proposta por Hall (1997) sobre a centralidade tomada pela cultura no contemporâneo. Segundo o autor, vivemos uma verdadeira “revolução cultural” (grifos do autor) tanto de um ponto de vista substantivo, como epistemológico, visto que a cultura ganha um grande poder analítico e interpretativo. Quando define, a “revolução” substantiva diz respeito à “estrutura empírica real e organização das atividades, instituições, e relações culturais na sociedade, em qualquer momento histórico particular” (HALL, 1997). O autor afirma que:

Por bem ou por mal, a cultura é agora um dos elementos mais dinâmicos — e mais imprevisíveis — da mudança histórica no novo milênio. Não deve nos surpreender, então, que as lutas pelo poder sejam, crescentemente, simbólicas e discursivas, ao invés de tomar, simplesmente, uma forma física e compulsiva, e que as próprias políticas assumam progressivamente a feição de uma “política cultural” (p. 18).

Em tal processo, temos observado a rapidez no desenvolvimento tecnológico e o crescimento e monopólio mundial das telecomunicações e da publicidade. Mais recentemente, fomos tomados de espanto pelos avanços nas interações virtuais provocadas pelo uso da internet, celulares e, especialmente, de suas redes sociais. Tudo isso possibilita que as culturas atravessem fronteiras regionais, nacionais e continentais, trazendo novas formas de organização social e de interpelação subjetiva e identitária dos sujeitos. Moreira (2003) considera que as profundas transformações culturais constituíram uma cultura que ele denomina midiática:

Cultura midiática tem a ver com determinada visão de mundo, com valores e comportamentos, com a absorção de padrões de gosto e de consumo, com a internalização de “imagens de felicidade” e promessas de realização para o ser humano, produzindo e disseminando no capitalismo avançado por intermédio dos conglomerados empresariais da comunicação e do entretenimento, e principalmente por meio da publicidade. (MOREIRA, 2003, p. 1208).

Tal concepção tem sido associada a vários estudos baseados em Foucault sobre o dispositivo histórico da sexualidade, o qual alude a um conjunto heterogêneo de elementos que formam uma rede composta por discursos, instituições, organizações arquitetônicas, leis, enunciados científicos etc., sublinhando que, em tudo isso, se inclui o dito e o não dito (FOUCAULT, 1988, 1993). Desse modo, seriam, portanto, tais interpelações as principais responsáveis no estabelecimento de nossos sentidos de pertencimento e identificação, tendo como referência determinados grupos e padrões sociais (LOURO, 2000).

Porém, as interpretações aqui propostas destacam outros aspectos, na explicação da realidade social. São evidenciadas as práticas, interações e relações sociais das crianças entre si e com os adultos, no cotidiano de suas vidas. Essas são entendidas como estreitamente determinantes na construção dos significados e representações, os quais são sempre articulados aos contextos e trajetórias particulares de vida dos sujeitos e às situações e/ ou oportunidades específicas com as quais se defrontam. Além disso, reconheço que os indivíduos realizam apropriações particulares daquilo que vivem e observam, em seus contextos particulares de vida (CERTEAU, 2002; CHARTIER, 1990).

Assim, o estudo das relações de forças presentes no fenômeno estudado, não levou em conta apenas a existência das estratégias de poder que se

expressem em discursos totalizantes e suas expressões em dispositivos pedagógicos, tal como se observa no papel exercido pela cultura midiática, com base no consumo. A principal inspiração da pesquisa foi encontrada nos referenciais teóricos do historiador da cultura Michel de Certeau (2002). Com esse autor, encontramos o diálogo teórico necessário para verificar os significados que se constituíam e se expressavam nas práticas vividas cotidianamente na instituição de educação infantil investigada. Ao entender que a linguagem é constituída e constituinte da cultura e dos próprios sujeitos, cujas relações são por ela mediados, o autor afirma que as práticas e representações, inclusive a do pesquisador, emergem do entrelaçamento de significados partilhados no interior de uma dada cultura.

Tal teoria compreende dois conceitos-chave: o de tática e o de estratégia:

Chamo de “estratégia” o cálculo (ou a manipulação) das relações de forças que se torna possível a partir do momento em que um sujeito de querer e poder (uma empresa, um exército, uma cidade, uma instituição científica) pode ser isolado. A estratégia postula um lugar suscetível de se circunscrito como algo próprio e ser a base de onde se podem gerir as relações com uma exterioridade de alvos ou ameaças (os clientes ou concorrentes, os inimigos, o campo em torno da cidade, os objetivos e objetos da pesquisa etc.). (CERTEAU, 2002, p. 99).

Ao contrário da estratégia que ocupa um “lugar”, as táticas não tem um lugar próprio, elas se encontram dispersas, visto que seus praticantes se encontram dispersos e não tem um alvo ou ameaça específicos, vivendo situações culturais e econômicas particulares, no interior das quais produzem os espaços habitados.

...chamo de tática a ação calculada que é determinada pela ausência de um próprio. Então, nenhuma tática tem por lugar senão o do outro. E por isso deve jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha [...] a tática é “movimento dentro do campo de visão do inimigo”, como dizia von Bullow, e no espaço por ele controlado. [...] Esse não-lugar lhe permite sem dúvida mobilidade, mas numa docilidade aos azares do tempo, para captar no vôo as possibilidades oferecidas por um instante. Tem que utilizar, vigilante, as falhas que as conjunturas particulares vão abrindo na vigilância do poder proprietário. Aí vai caçar. Cria ali surpresas. Consegue estar onde ninguém espera. É astúcia (CERTEAU, 2002, p. 100-101)

Desse modo, a “tática”, ao invés de produzir, mapear e impor, com sistemas e discursos totalizantes, compreende as astúcias dos consumidores e as

suas capacidades de inventar, recriar e escapar dos ordenamentos impostos pelas empresas de controle.

Na realidade, diante de uma produção racionalizada, expansionista, centralizada, espetacular e barulhenta, posta-se uma produção de tipo totalmente diverso, qualificada como “consumo”, que tem como característica suas astúcias, seu esfarelamento em conformidade com as ocasiões, suas “piratarías”, sua clandestinidade, seu murmúrio incansável, em suma, uma quase-invisibilidade, pois ela quase não se faz notar por produtos próprios (onde teria o seu lugar?) mas por uma arte de utilizar aqueles que lhes são impostos. (CERTEAU, 2002, p.39)

Portanto, ao invés de destacar a produtividade das estratégias de poder na sociedade contemporânea, tal como faz Foucault, atribuindo maior ênfase à normatização, à disciplina, ao controle e ao viés do consumo passivo e da docilização dos sujeitos, Certeau faz notar as microresistências mobilizadas a partir das táticas cotidianas que ele denomina de “artes do fazer”.

Tais lentes teóricas vão ao encontro das respostas pretendidas nessa pesquisa. As estratégias que permeiam as instituições escolares foram discutidas em contraposição às táticas, as “artes do fazer” percebidas entre as crianças. Sua criatividade e invenção, suas interrupções da norma foram percebidas em vários momentos, fazendo o modo como as situações que lhes foram proporcionadas, “ocasiões”, suscitaram formas particulares de respostas às interpelações que receberam sob a forma de provocações ou interrogações.

Primeiramente, trago alguns conceitos importantes para este trabalho como infância, beleza, gênero e cultura visual, pois permeiam toda a discussão e deram uma base sólida para ouvir e vivenciar momentos com as crianças a partir de uma ótica diferente, observando suas relações entre pares e entre adultos.

1.1 A infância nas pesquisas em Educação

*O rio que fazia uma volta
atrás da nossa casa
era a imagem de um vidro mole.*

*Passou um homem e disse:
essa volta que o rio faz
se chama enseada...*

*Não era mais a imagem de uma cobra de vidro
que fazia uma volta atrás da casa.
Era uma enseada.
Acho que o nome empobreceu a imagem.
Manoel de Barros*

Trago a poesia de Manoel de Barros (2011)¹ para iniciar este percurso com o intuito de realizar uma aproximação do mundo infantil por meio do diálogo e escuta, das formas de as crianças verem o mundo e interpretá-lo, da observação de suas ações e interações seja entre as crianças ou entre elas e os adultos no cotidiano de uma instituição educativa. Isto porque, este espaço pode proporcionar mais possibilidades para as práticas de sociabilidade complexas no período da infância. Reconhece-se que, ali, as crianças irão encontrar inúmeras referências para se identificarem com determinados valores, cognição, afetividade e representações relacionados ao mundo cultural e social.

Não há como realizar uma pesquisa com crianças, sem o conhecimento histórico relacionado aos conceitos de crianças e infâncias. As crianças sempre existiram, porém, o sentimento de infância é uma construção histórica e social moderna que é concomitante a mudanças sociais e, mais especificamente de ordem familiar, além da ideia da institucionalização, sendo esta última uma das respostas da sociedade para proteger as crianças em situações de violação de seus direitos. Segundo Ariès (1981) a infância é um produto histórico moderno e não um dado geral e a-histórico que impregna toda história da humanidade.

Mesmo com críticas em relação à obra² deste autor, ele é recorrentemente citado nos vários estudos sobre a infância, visto que inaugurou a análise histórica de sua concepção e contribuiu para a quebra da ideia de uma única infância. Em face de tais estudos, é correto afirmar que sempre existiram crianças, enquanto seres biológicos, porém a concepção de infância surgiu com ênfase no Renascimento com uma crescente no Iluminismo.

Ariès apresenta a ausência da preocupação com as crianças nas sociedades pré-modernas como resultado da ocorrência de uma grande mortalidade infantil e da não ocorrência de um investimento emocional e afetivo como

¹ BARROS, M. Poesia Completa. São Paulo: Leya, 2011.

² CORAZZA (2002); HEYWOOD (2004) e DORNELLES (2005) são alguns dos autores que trazem crítica à sua obra. As críticas se devem à consideração da forma linear de sua análise e pelo fato de ter utilizado, como base, apenas a iconografia que retratava a classe burguesa francesa.

antecipatórios da possibilidade de sua perda. Aquelas crianças que sobreviviam, quando já não precisavam mais dos cuidados constantes da mãe ou de uma ama, eram inseridas diretamente no “mundo adulto” participando, socialmente, deste, em festas, jogos e até profissões.

No século XVII surge um sentimento diferenciado para a infância, em um ambiente de infantilização e mimo. O foco, então, se tornou a preservação de uma natureza supostamente ingênua da criança e, desta forma, pretende-se o seu isolamento do mundo adulto. Entretanto, este processo não ocorreu de forma natural e, sim, por condicionantes sócio históricas e culturais. Neste momento, eclesiásticos, educadores e outros moralistas, preocupados em manter ordem e disciplina deste “novo sentimento” de mimo e proteção, divulgam a ideia das crianças como frágeis criaturas de Deus, as quais seria preciso preservar e, também, disciplinar. Assim, com a reforma religiosa, elas passam a ser vigiadas em relação aos seus hábitos, à sexualidade e à linguagem.

No decorrer da história, as crianças eram educadas na convivência direta com os adultos e familiares. Entretanto, após este período, ao aflorar-se um sentimento de infância da elite da Europa ocidental, destaca-se um maior rigor dos educadores no sentido de “separar as crianças do mundo adulto e principalmente, preservar a sua inocência e resistir às tentações” (ARIÈS, 1981, p.159). É importante salientar que, neste período, em que começaram a existir instituições públicas de educação, voltadas às crianças, apenas um grupo seleto poderia frequentá-las. Apenas no século XIX houve uma inserção maciça das crianças enquanto participantes desta educação institucionalizada.

A infância essencialmente inocente que marca o final do século XVI e início do XVII provoca o surgimento de áreas especializadas com o objetivo de melhor conhecê-la para melhor corrigi-la. No que diz respeito a este fato, Dornelles (2005, p.15) explica que a “emergência da criança como um acontecimento visível faz com que esta passe a ser falada, dita, explicada, caracterizada como um ser inocente, diferente do adulto, e que precisa de cuidado e proteção”.

A escola está interligada à construção social da infância, contemplando exigências e deveres de aprendizagem, de um saber padrão e disciplina não só mental, mas também corporal. A família, por sua vez, coloca a criança como centro de atenção e busca a sua formação através de um conjunto de saberes como o da

pediatria, psicologia e do desenvolvimento (SARMENTO, 2004), dentro de uma certa “normalidade”.

[...] referimo-nos às concepções antagônicas rousseauianas e montaigneanas sobre a criança, ao construtivismo e ao comportamentalismo, às pedagogias centradas no prazer de aprender e às pedagogias centradas no dever do esforço, às pulsões libertadores e aos estímulos controladores, em suma, às ideias da criança-anjo, natural, inocente e bela e à criança-demônio, rebelde, caprichosa e disparatada (SARMENTO, 2004, p.5)

A construção moderna da infância surgiu a partir desta sua separação do mundo adulto e da institucionalização das crianças. Anteriormente, as escolas de convento e os colégios religiosos já eram frequentados por crianças e adultos; contudo, na modernidade, houve o aparecimento de creches e escolas públicas especialmente criadas para os infantes. Concomitantemente, é possível identificar, etimologicamente, a palavra "infância" de origem no latim *infantia*, do verbo *fari* = falar, onde *fan* = falante e *in* constitui a negação do verbo. Portanto, *infans* refere-se ao indivíduo que ainda não é capaz de falar, imaturo, dependente e, desta forma, não participativo. Com Almeida (2009), é possível perceber que a visão reducionista em relação às crianças colocou nelas rótulos de meros receptores no processo de socialização, perspectivando-as, assim como pouco ou nada influentes de transmissão e apropriação de conteúdos, sendo estes de exclusiva propriedade dos adultos.

Na modernidade, a construção simbólica da infância se desenvolveu, tendo ao redor, diferentes processos de sua disciplinarização, sendo os adultos tomados como responsáveis e donos do conhecimento e as crianças como um futuro adulto a ser ainda incluído na sociedade. Para tal, a educação se caracterizou de forma hegemônica e normativa.

Não obstante, importa sublinhar que este esforço normalizador e homogeneizador, se tem efectivas consequências na criação de uma infância global, não anula – antes potencia – desigualdades inerentes à condição social, ao género, à etnia, ao local de nascimentos e residência e ao subgrupo etário a que cada criança pertence. Há várias infâncias dentro da infância global, e a desigualdade é o outro lado da condição social da infância contemporânea. (SARMENTO, 2004, p.6)

A concepção de infância, em sua forma plural, se refere ao entendimento de que ela é construída socialmente, em diferentes grupos culturais e suas formas próprias de socialização. Os valores particulares aos grupos, entre

outros aspectos, interferem na forma como as crianças vivenciam suas infâncias. Deste modo, segundo Cohn (2005), o que é realmente ser criança, ou quando a infância acaba, pode ser visto de maneiras diversas em diferentes contextos socioculturais. Assim, é possível dizer que existem diferentes infâncias vividas pelas crianças.

Além da infância, o plural de criança também deve ser levado em consideração. Para Javeau (2005) essa conotação singular é de ordem psicológica, sobretudo advinda de teorias de desenvolvimento da criança dividindo a mesma em fases que se deve superar, para adquirir competências e formar, assim, a sua personalidade. O autor, ainda, afirma que esta singularidade e generalização do conceito de criança trazem consigo um caráter normativo e não levam em consideração os diferentes contextos em que estão inseridas diferentes crianças.

Segundo esse paradigma, as crianças devem ser consideradas uma população ou um conjunto de populações com direitos, com seus traços culturais, seus ritos, suas linguagens, suas “imagens-ações” e com suas estruturas (JAVEAU, 2005). Assim, o termo crianças não seria apenas um plural da palavra em si, mas expressaria também, indivíduos que ocupam lugar na categoria infância e contém suas pluralidades.

A infância contemporânea é plural. Participa de diferentes formações familiares e está inserida em diferentes contextos e culturas. O meio em que as crianças contemporâneas se desenvolvem é, predominantemente, do adulto; mas para compreendê-lo e relacionar-se, a criança vai se apropriando dos referenciais culturais hegemônicos. Entretanto, também os reinterpreta à sua maneira, utilizando-se de referências previamente construídas em trajetórias particulares e sociais de vida. Observam-se, portanto, brechas e rachaduras nas representações dominantes, “bricolagens”, como diz Certeau (2002), as quais indicam a presença de um potencial criativo na construção de suas subjetividades.

As relações sociais que as crianças estabelecem com os adultos e entre seus pares formam bases para que construam suas percepções e representações de seus corpos. Conseqüentemente, o corpo se torna componente de possibilidades, de aceitação ou rejeição, de autoimagem e instrumento de socialização. O corpo integra toda a ação e participação social da criança.

O intuito de desenvolver esta pesquisa *com* crianças e não *sobre* crianças (Corsaro, 2007), se justifica por acreditar, assim como Castro (2008), que

esse tipo de trabalho entende as crianças e jovens participantes como sujeitos que, no decorrer deste processo, colaboram e constroem a pesquisa em conjunto com o pesquisador.

Tendo como base a socialização das crianças e suas interações, Corsaro (1997) afirma que a perspectiva sociológica propõe considerar não só as adaptações e internalizações dos processos de socialização, mas também os processos de apropriação, reinvenção e reprodução, realizados pelas crianças. Desta forma, temos como base os estudos da Sociologia da Infância que se propõe a constituir a infância como objeto sociológico, resgatando-a de duas perspectivas, a biologista, que a reduz a um estado intermédio de maturação do desenvolvimento humano, ou seja, um adulto em miniatura e a psicologizante, que pode 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 eles (SARMENTO, 2005).

Do campo da Sociologia da Educação, e Sociologia da Infância ganhou espaço na França, na Inglaterra e nos Estados Unidos e é um campo que advém dos estudos feministas e da Antropologia. No Brasil, a Sociologia da infância como campo começou a se constituir a partir da década de 90, no movimento entre os pedagogos e os sociólogos. Porém, desde a década de 80, ela passa a trazer reflexões para falar da criança e da infância, a partir de outros referenciais, não mais baseados somente na medicina ou na psicologia e, também, apresentando novas formas para se entender o que é ser criança e ter uma infância. Estes conceitos serão abordados no decorrer deste trabalho, a fim de um aprofundamento conceitual de infância, criança, beleza e corpo.

É preciso pensar a criança enquanto sujeito e ator social do seu processo de socialização e não como objeto passivo deste processo ou de qualquer outro. A socialização é um processo social de exercício de poder e também de saber que se impõem sobre a criança, para produzi-las em uma determinada cultura. Porém, a partir dos pressupostos da Sociologia, este processo deve ser entendido e descrito com a participação ativa da criança: ora resistindo, ora reinventando, ora imitando, ora aceitando. (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010).

Nesta perspectiva, recusa-se uma concepção invariável da infância, pois mesmo considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade como

classe social, gênero, etnia, raça, religião também devem ser considerados, tendo em vista que os diferentes espaços culturais e estruturais as diferenciam.

Conforme já dito, a Sociologia da Infância se desenvolveu de forma expressiva nas últimas décadas, impulsionada pela realidade contemporânea que trouxe uma maior atenção a essa categoria geracional; porém, a tentativa de compreender a criança e seu lugar na sociedade é reveladora de o quanto ainda é preciso avançar na tarefa de assumir a criança e a infância com essa perspectiva. Para Sarmiento (2007), a infância é uma categoria social do tipo geracional formada por sujeitos ativos. Sujeitos estes que agem e interpretam o mundo, produzem padrões culturais e suas culturas, as culturas de infância. A geração aqui consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que compartilharam dos mesmos acontecimentos sociais e experiências históricas comuns.

O conceito de “culturas de infância” é utilizado, portanto, como um elemento distintivo desta categoria considerada geracional. Entende-se através dele, a capacidade das crianças construírem, de forma sistematizada, modos de significação do mundo e de ação intencional, que são distintos dos modos com que os adultos significam e agem (SARMENTO, 2002).

Os saberes das crianças compõem e interferem na produção da vida social, sendo ou não ouvidos, visto que é por meio deles que ordenam suas práticas sociais nos vários espaços em que convivem, criam situações, apresentam demandas e problemas que envolvem a vida social. É daí que se afirma que elas devem ser vistas como um componente ativo e estrutural na organização da dinâmica da sociedade.

Conhecer as crianças impõe, por suposto, conhecer a infância. Isto vale por dizer que os itinerários individuais, privados e singulares de cada criança só fazem completo sentido se perspectivados à luz das condições estruturais que constroem e condicionam cada existência humana. Essas condições (...) exprimem o conjunto de constrangimentos estruturais que cada membro da sociedade continuamente sofre, interpreta, reproduz e refaz na sua interação com os outros (SARMENTO, 2002, p. 268).

Não se pode pensar a criança como quem ainda “será”, apenas como o futuro e sim, como atores capazes de criar e modificar culturas no presente. Prout (2004) advoga que o caráter inacabado da vida dos adultos é tão evidente quanto o das crianças. Ambos devem ser vistos como seres em formação, incompletos e

dependentes e é preciso superar o mito de pessoa autônoma e independente, já que isto não é possível, pois segundo o autor, pertencemos a uma teia de interdependências.

Os corpos e as representações destes para as crianças, através de seus valores e visões sobre os modelos corporais ideais para homens e mulheres, surge no contato que estas têm não só com os adultos, mas também, através das interações com outras crianças e mediadas com e pelos bens da cultura que lhes são dados a ver, usar, valorizar.

Entendo que as manifestações infantis – suas expressões em variadas linguagens - são provenientes de uma cultura própria das crianças, mas que decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, pode-se dizer que a significação das imagens presentes no cotidiano infantil influenciam suas formas de identificação social, expressas em sua autoimagem e comportamento corporal.

O corpo infantil é um meio fundamental em seu processo de exploração do mundo, com ele, as crianças constroem relações, comportamentos, sensações e, concomitantemente, diferenciações em relação ao gênero, já que este corpo é moldado culturalmente em conformidade com uma identificação social de menina ou menino.

1.2 Entrelaçando infância, corpo e gênero

A partir do pressuposto de que as masculinidades e feminilidades são cultural e socialmente produzidas, com base nas diferenças biológicas e anatômico-sexuais, outros elementos são associados às construções simbólicas que significam a relação entre corpo e sociedade. Desse modo, são produzidas características sociais distintas para homens e mulheres, as quais se manifestam nas diferenciações em relação às formas de expressão corporal, beleza, sentimentos, emoções, condutas, comportamentos, capacidades. Partindo do modo particular como isso ocorre com as crianças, com ênfase na questão do corpo e beleza, em seus contextos escolares de sociabilidade, é que esta pesquisa se desenvolve. Ao pensar sobre o gênero é possível desconstruir as diferenças, desta forma:

Não é suficiente, portanto, que em nossas pesquisas tomemos homens e/ou mulheres, meninos e/ou meninas [...] como objetos de estudo para que façamos uma análise de gênero ou mesmo olhemos o objeto, tomando

gênero como categoria. Uma análise que dê prioridade a isso precisa abarcar não só os valores e atributos que a cultura confere, naquele contexto, aos sujeitos mas, sobretudo, implica desconstruir e desmistificar as hierarquias, diferenças e relações de poder aí colocadas (SAYÃO, 2003,p.71).

Segundo a autora, é preciso questionar os dualismos criados pela cultura como homem/mulher e as adjetivações daí decorrentes. A diferença foi pensada, conforme é apresentada por Silva (2014), isto é, como um campo relacional, constituído em sua interface com a identidade, visto que ambas - identidade e diferença - são compreendidas como criações sociais e culturais mutuamente determinadas. O que é enfatizado em tal perspectiva é o fato de que “identidade e diferença não convivem harmoniosamente lado a lado, em um campo sem hierarquias; elas são disputadas” (SILVA, 2014, p. 81), através de sistemas simbólicos e de representações que circulam no campo da cultura. Sob tal perspectiva, não são pensadas como unificadas e nem fixas, além de que a relação que a identidade estabelece com a diferença é classificatória, de modo que uma ocupe o lugar de centro e acabamento e a outra seja a margem, o inacabado.

Portanto, a identidade e a diferença são resultantes da linguagem, da produção simbólica e discursiva; mas para Silva (2014), a linguagem, entendida como um sistema de significações é, por si mesma, uma estrutura instável, já que a identidade só possui um sentido quando envolvida em uma cadeia de significações. Usa-se uma afirmativa, como por exemplo “sou menina” para reforçar diversas negativas como “não sou menino”, “não sou do sexo masculino” e as diversas características que estas negativas trazem para diferenciar, como exemplo, o masculino do feminino em uma determinada cultura. A identidade e diferença “na medida em que são definidas, em parte por meio da linguagem, não podem deixar de ser marcadas, também pela indeterminação e instabilidade” (SILVA, 2000, p.80). Isso significa que está vinculada a relações de poder.

É possível afirmar que as crianças constroem suas identidades de gênero, à medida que são identificadas, social e historicamente, como masculinos ou femininos (LOURO,1997). Acrescenta-se, ainda, que as identidades e diferenças são produzidas não apenas via discursos e saberes, mas também por meio das interações que elas estabelecem entre si e com os adultos, bem como dos contextos e especificidades culturais que marcam sua existência e que definem as

apropriações particulares que fazem daquilo que vivem e observam, em seus contextos de vida.

Nesta perspectiva, busca-se com as crianças da educação infantil, observar a (im)posição simbólica e representacional de valores e significados presentes no âmbito educacional, em função das relações de poder associadas ao gênero e às visões das crianças sobre corpo belo e corpo feio.

O corpo, da mesma forma, não é estável, imutável, podendo trazer muitas interpretações e significados, ou seja, não “é dado”, mas sim produzido social e culturalmente. Conforme já indicado, as diversas formas de identificação social constituem um processo de diferenciação que ocorre em meio a disputas, classificações e hierarquias, ou seja, quando se diz que o sujeito “é” algo, ao mesmo tempo, se instaura a diferença, aquilo que ele “não é” (SILVA, 2014). A elaboração de sentidos para as diferenças entre corpo belo e corpo feio também podem ocorrer em função daquilo que é ou passa a ser estabelecido como mais aceito e melhor, mais adequado e correto e, portanto, mais valorizado.

Os corpos têm muito a dizer sobre estas relações já que ao nascer, já são lidos e categorizados. Por isso é possível dizer que o corpo é a primeira forma de distinção social e será marcado para toda a vida, já que nascemos com o sexo biologicamente dado, mas o gênero será construído em meio à sociedade e cultura que, neste corpo, está inserido, visto que não é acabado no ato do nascimento (SAYÃO, 2003, p.72).

Considero, ainda, a importância em produzir interpretações que considerem a “diferença dentro da diferença”, isto é, a pluralidade de “masculinos” e “femininos” que se constituem em contextos históricos específicos e que se encontram “profundamente associadas às condições de gênero, raça e classe (MOREIRA, 1996). Ainda Moreira (1996) e Neckel (1998) enfatizam que as relações de gênero são resultantes de processos de construção ou formação histórica e linguística, socialmente determinados.

Há, aqui, uma intenção de entender o gênero como parte constituinte da identidade. Em várias perspectivas dos estudos culturais, as identidades são compreendidas como múltiplas e maleáveis, isto é, como não fixas e únicas. Portanto, as relações fundadas no gênero e etnia, dentre outras, constituem os processos de subjetivação e identificação social dos sujeitos. Vale ressaltar com Louro (1997, p.23) que as concepções de gênero diferem não apenas entre as

sociedades ou os momentos históricos, mas no interior de uma dada sociedade, ao se considerarem diversos grupos (étnicos, raciais, de classe) que a constituem.

Segundo Scott (1995) o gênero é 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. Assim, é a construção social que uma determinada cultura estabelece que diferencia a relação mulheres/homens e meninos/meninas.

Scott (1990) afirma que o gênero deve ser entendido a partir da vinculação entre saber e poder e de seu caráter relacional, isto é,

Numa perspectiva analítica que vincula todo saber ao poder, indica que não basta simplesmente identificar as diferenças implícita ou explicitamente colocadas nas operações discursivas, mas, sim, voltar-se sobre o modo como se constituem os mecanismos dessas próprias operações, no interior das quais se produzem significados para as hierarquias e desigualdades de gênero (MOREIRA, 1996, p.57)

Portanto, por meio da pesquisa de campo e estudos teóricos, busquei discutir as formas de construção das relações de poder que envolvem a produção das classificações, hierarquias e desigualdades sociais. Moreira (1996) ressalta que os estudos de gênero devem ser submetidos à crítica às noções abstratas, dicotômicas, fixas e universais de “homem” e de “mulher” e de “masculinidade” e “feminilidade” e a educação infantil poderia ser um espaço para problematização inicial destas questões. Neste sentido, também é importante salientar a não concordância com noções fixas e essencialistas relativas ao gênero e, também, ao corpo.

Nicholson (2000), tal como Butler (2010), chamou a atenção para a ênfase dada por Scott, e que costuma ser desconsiderada, em relação ao pensamento de que o próprio conhecimento sobre o corpo não é puro, visto que está implicado com a complexidade de vários contextos discursivos. Conforme Butler (2010, p.25) “o gênero não deve ser meramente concebido como a inscrição cultural de significado num sexo previamente dado”. Nesse sentido, o sexo e/ou os aspectos biológicos deixam de ser pensados como os significantes sobre os quais se constroem os significados de gênero. O corpo não é visto como uma entidade neutra e fixa, e sim, como discursivamente produzido, em variados contextos culturais diferentes. (NICHOLSON, 2000).

Nesta pesquisa, foi possível perceber a presença da vigilância e regulação dos corpos nas instituições educacionais, porém estas continuam sendo, hoje, um importante espaço de produção de identidades, investindo na constituição de sujeitos masculinos e femininos. Nelas, são produzidas, quase sempre de forma invisível e sutil, as significações para as diferenças e regulação dos corpos. Sobre o forte investimento que o corpo recebe, Louro (2000) explicita:

De acordo com as mais diversas imposições culturais, nós os construímos de modo a adequá-los aos critérios estéticos, higiênicos, morais, dos grupos a que pertencemos. As imposições de saúde, vigor, vitalidade, juventude, beleza, força são distintamente significadas, nas mais variadas culturas e são também, nas distintas culturas, diferentemente atribuídas aos corpos de homens ou de mulheres. Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, roupas, aromas, adornos, inscrevemos nos corpos marcas de identidades e, conseqüentemente, de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a classificar os sujeitos pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. (LOURO, 2000, p.8-9)

Andrade (2008) indica que é nos espaços, em que vivemos nossas relações que se constroem os gêneros, destacando a escola, a família, o grupo de amizade e a influência da mídia. Por não serem naturais, puramente biológicas, tais identidades, assim como todas as outras, precisam ser constantemente normalizadas e os espaços escolares são lugares privilegiados para tal normalização.

As preferências e os comportamentos de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico e, sim, construções sociais e históricas. O sentido dado a gestos e movimentos é produzido na escola e agregado aos corpos de meninas e meninos, tornando-se parte destes. Para Louro (1997, p.59), “os sentidos precisam estar afiados para que sejamos capazes de ver, ouvir, sentir as múltiplas formas de constituição dos sujeitos implicadas na concepção, na organização e no fazer cotidiano escolar”.

Estudos como os de Hernandez (2007; 2010), Cunha (2005), Meyer (1998), Soares (2008), Andrade (2008) proporcionam pensar que as imagens constituem importantes suportes na construção da visão corporal da criança, das suas formas de enxergar o outro e a si mesma, de representar e viver o mundo. A produção intensiva e intencional das imagens nas esferas comerciais, midiáticas, culturais, escolares com seus múltiplos serviços e produtos destinados às crianças

se fundamentam em modelos essencialistas e binários de gênero que também reportam aos ideais de corpo e beleza. Compreendo que tais estereótipos implicarão, fortemente, os processos de subjetivação e identificação social das crianças.

Os estereótipos levam a julgamentos e, como consequência, estabelecem preconceitos em relação a grupos sociais e condutas pessoais que não sejam condizentes com aquilo que se diferencia do que é idealizado. Desta forma, os corpos são socialmente caracterizados e hierarquizados, através de um trabalho simbólico que é exercido sobre eles. Daí decorrem as categorizações e distinções socioculturais com base em diferenciações étnicas, de gênero, etárias e outras.

Ao pensar sobre como as representações e significados de “corpo belo” e “corpo feio” são construídos e quais seriam os seus efeitos em termos de práticas discriminatórias e violentas, é possível afirmar que homens e mulheres, meninos e meninas, são afetados desigualmente em relação a isto. Tal fato acarreta diversas formas de distinção social e cultural de gênero, atinge as relações entre as crianças e delas com os adultos, bem como a organização social como um todo.

A contemporaneidade mostra uma infância plural através de diferentes configurações familiares, sociais e pertencentes a diferentes culturas. As crianças representam, transformam, reconstróem e interagem em diferentes representações de cultura, de mídia e imagens e, desta forma, não podem ser consideradas passivas. Buckingham (2002) afirma que a criança não é refém da mídia e nem das tecnologias, já que, à medida que interage com os meios tecnológicos, reprocessa e reelabora seus conhecimentos.

Sendo assim, procurei perceber, em consonância com as falas das crianças participantes e das imagens presentes em seu espaço educacional, quais são as concepções de corpo belo ou corpo feio que apresentam. Transversalmente, busquei compreender quais são suas autoimagens e as práticas de socialização daí decorrentes.

James, Jenks e Prout (2000) entendem que tanto os estudos da área biológica quanto os da área social não podem negar as influências naturais e culturais que o corpo e a infância recebem através de reducionismos e dicotomias, sendo pensados apenas de um ponto de vista, seja este biológico, social ou psicológico. Os autores apontam para a necessidade de que o corpo seja considerado, em sua unicidade, sem determinismos, uma vez que são vistos,

avaliados, sentidos, vivenciados e podem ser alvo de violência ou simplesmente ocultados. Afirmam tratar-se de um corpo social que circula por aí, aos olhos de todos e que, na contemporaneidade, visto o seu inacabamento, desde o nascimento, vai mudando mediante processos simultaneamente biológicos e sociais, ao longo da vida.

Estes autores afirmam que, mesmo por meio das pesquisas etnográficas que contemplam as experiências da infância a partir do ponto de vista das crianças, o corpo acaba tornando-se ausente, pois o foco de atenção está somente em seus discursos. Para estes, as pesquisas, centradas nas experiências infantis que consideram as crianças como agentes participantes na construção da sociedade e cultura, perdem várias oportunidades de análise e interpretação de seus corpos. Isto ocorre em razão da não atribuição da importância à corporificação nos processos pelos quais elas participam na vida social e a não compreensão do corpo como biológico, social e cultural, ao mesmo tempo.

Ao concordar com os autores que defendem a importância de quebrar a dicotomia biológico/cultural no olhar sobre o corpo (Almeida, 2009; James, Jenks e Prout, 2000; Silva, 2001), acrescento a ideia apresentada no uso do termo “dimensão corporal” por Buss-Simão (2009), o qual foi reforçado em sua tese de doutorado (2012). A autora também enfatiza a construção histórica e cultural do corpo, afirmando que diferentes conceitos trazem diferentes concepções e, desta forma, o corpo (instrumento da alma) tem recebido diferentes denominações como corporeidade (ideia abstrata do corpo), corporalidade (corpo material). Considerando que existem lacunas em tais interpretações, ela busca uma ampliação do conceito de corpo e utiliza a expressão “dimensão corporal”:

[...] compreendo como uma categoria, na qual, na delimitação do que seja o biológico encontra-se já as marcas das reflexões e concepções que se constrói ao longo da história, ou seja, encontram-se já nas marcas da cultura (BUSS-SIMÃO, 2012, p.23).

Como a infância, a dimensão corporal também pode ser entendida a partir do seu significado em um determinado contexto histórico, social e cultural e não somente por meio de uma perspectiva natural ou biológica. Daolio (1995, p. 37) advoga que “existe um conjunto de significados que cada sociedade inscreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que

é corpo de maneiras variadas”. Para este autor, “o homem, por meio do seu corpo, vai assimilando e se apropriando dos valores, normas e costumes sociais, num processo de inCORPOração” (idem, 1995, p. 39).

O corpo é construído e vivenciado cultural e socialmente, a partir das exigências colocadas sobre si e em função das normas lançadas sobre ele. Andrade (2008, p.110) afirma a ideia de diferentes discursos inscritos nos corpos:

O corpo é entendido como um construto social e cultural e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. É por meio destes múltiplos discursos que marcas/símbolos culturais são inscritos nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, homossexual, saudável, entre outros.

Pensar sobre o corpo é refletir sobre o meio de primeiro contato com o entorno e com as pessoas que nos cercam. Discutir a “dimensão corporal” na infância tem uma particular importância, já que, neste período, o corpo é significativo e singularmente percebido e observado pelas crianças, que também o usam, com constância, para se comunicarem e expressarem sentimentos: alegrias, desacordos, cansaço, ânimo etc.

Ao falar sobre o corpo da criança na escola, é preciso refletir sobre as relações sociais e culturais que determinam as formas de conceber o corpo da criança e as formas de praticar sobre ele a ação pedagógica. Parece-me que é como se fosse preciso ajustá-lo dentro de determinados padrões, para que a criança aprenda, se desenvolva e, conseqüentemente, tenha um “bom comportamento” em sala, de forma que o corpo vai sendo modelado. Para Gonçalves (2007), a escola é:

[...] uma instituição social e, como tal, se encontra numa relação dialética com a sociedade em que se insere. As práticas escolares trazem a marca da cultura e do sistema dominante, que nelas imprimem as relações sociais que caracterizam a moderna sociedade capitalista. A forma de a escola controlar e disciplinar o corpo está ligada aos mecanismos das estruturas de poder, resultantes do processo histórico da civilização ocidental. (p. 32).

O jeito de ser do nosso corpo não é algo que possuímos de forma natural, nem somente uma construção pessoal, mas sim social e política, é algo aprendido, que é construído ao longo de toda a vida (TIRIBA, 2001). A história, a cultura e a socialização significam e ressignificam nossos corpos.

1.2.1 A beleza

A beleza, aqui, é entendida como qualidade do corpo, construída e experimentada na cultura; o conceito e as formas de beleza se estabelecem em meninos e meninas que pertencem a uma sociedade historicamente construída. Pensar o corpo como local visível e verdadeiro registro da cultura é, também, pensá-lo como sendo um objeto de intervenção de poder. A preocupação com o belo está sempre presente seja em um evento público, seja na arte, nas roupas, nas formas de comportamento, nos trabalhos e nas formas de falar e agir.

As discussões sobre as concepções de belo e feio podem ser encontradas desde a Grécia, considerando belo o que era bom e verdadeiro. O filósofo Platão considerava que a beleza existia em si, ligando a arte à beleza. Para Aristóteles, o belo não poderia ser separado do homem, pois estava dentro de cada um. A ideia destes dois filósofos contribuiu para a estética da arte ocidental.

Já na Idade Média, a concepção de beleza se originava da identificação de Deus, do bem e da verdade. Para Santo Agostinho, a partir da beleza das coisas poder-se-ia se chegar a uma beleza suprema, a de Deus. Vigarello (2006) afirma que é possível compreender a história da beleza como uma invenção, pois o conceito de belo sofre muitas variações em relação ao tempo, às diferentes culturas e sociedade. Durante a História, a beleza vai envolver uma estética física presente tanto pelas palavras quanto pelas imagens.

No século XVI, a beleza era considerada de origem divina, não deveria ser buscada, pois era dada por Deus. Desta forma, não era usado qualquer tipo de cosmético ou maquiagem. Os artefatos de beleza, depois de grande resistência, voltaram a ser utilizados na Renascença. Já no século XVII, era considerado belo o que vinha do interior. O rosto se tornou o centro das atenções e deveria revelar pureza; além do rosto, um destaque foi dado aos olhos, estes refletiriam a alma. No século XVIII, o foco da beleza permaneceu sobre o rosto, porém, o busto também se tornou parte do corpo a ser destacada (VIGARELLO, 2006).

Segundo este autor, no final do século XIX, com a evolução tecnológica, a moda foi popularizada e as mulheres se libertaram de suas várias peças de roupas e espartilhos, expondo a real forma de seus corpos; porém, é importante destacar que, neste período, no início do século XX, o corpo magro se

instaurou como sinônimo de beleza. Os conselhos de estética e popularização de cosméticos se dão desde os anos 60.

O corpo foi, e ainda é, considerado uma expressão privilegiada de uma pessoa. A beleza também tem relação com o que a pessoa evidencia, como a personalidade de cada um, seus gestos, sua maneira de ser. Resta ao corpo ser harmonizado, educado ao esconder o que não agrada, o que não “faz bem”. Vigarello (2004, p.276), ao tratar sobre os padrões de beleza apresentados na mídia afirma que “esses modelos entram em confronto com tipos, fabricando modos comportamentais, justificando as atitudes como identidades”. Assim, a mídia é um dos principais meios de circulação das ideias e imagens vigentes em uma sociedade e apaga particularidades e diferenças produzindo uma cultura idealizada (HALL, 1997); e, desta forma, o corpo carrega o fardo das exigências sociais, sendo reconstruído e manipulado a partir do que se vê, buscando o que se quer “ser” ou o que se quer “ter”.

O que não é possível deixar de considerar é a concepção de o belo ser dependente de cada época e cultura. “É possível que, independentemente das diversas concepções de beleza, haja algumas regras únicas para todos os povos em todos os séculos” (ECO 2004, p.14). Eco parte do princípio que a beleza nunca foi absoluta e imutável, mas assumiu formas diferentes segundo os períodos históricos e também regiões.

Em relação ao feio, Eco (2007) considera um fenômeno cultural, dependendo, portanto, do olho daquele que vê e classifica algo que poderá ser feio ou bonito. Pode ser considerado feio aquele que não é privilegiado economicamente ou mesmo culturalmente. Outro exemplo que o autor traz em relação a esta visão cultural é que, para um ocidental, uma máscara de ritual africano pode parecer horrível, mas para o nativo, este objeto pode representar uma divindade, algo sagrado e, portanto, muito bonito.

Eco (idem, p.8) traz um ponto importante para reflexão em relação à beleza corporal: “Antes de tudo, podemos somente supor que os gostos das pessoas comuns corresponderiam de algum modo aos gostos dos artistas de seu tempo.” Esta fala do autor atravessando o tempo de pintores e escultores do passado, traz os “artistas de seu tempo” muito presentes também na contemporaneidade, através do forte poder da mídia. Artistas, cantores, modelos,

apresentadores; entre outras personalidades midiáticas, ditam, muitas vezes, o que é moda e, assim, o que é considerado bonito, belo e de bom gosto.

Em um universo onde a transformação de si se tornou prática quase obrigatória com tantos cosméticos, intervenções cirúrgicas, tratamentos estéticos e modismos, é importante entender que o belo é volúvel, já que o que era bonito ontem pode não ser mais hoje; além disso, a beleza absoluta é inalcançável, já que esta é variável em relação à cultura.

É possível dizer que as concepções de belo e feio estão presentes em todos os espaços, sem desconsiderar o âmbito escolar infantil. Reduzir os olhares e não ter presente, neste espaço, imagens e diálogos sobre a diversidade humana (diferentes cores de pele, cabelo, corpos, culturas, vestimentas) pode influenciar as relações das crianças e suas construções de concepções de beleza, corpo e gênero. É preciso que a educação escolar das crianças traga um olhar amplo sobre as diversas dimensões culturais e suas diferenças e acredita-se que as crianças são produtoras de cultura e atores sociais, sendo, assim, imprescindível ouvi-las para uma relação de conhecimento mútuo. Desta forma, temos como foco principal nesta pesquisa, a busca pelo direito à criança e pelo reconhecimento de suas relações entre pares e com os adultos, em um espaço educacional.

1.3 O que as imagens têm a nos dizer sobre corpo, beleza e gênero?

A imagem está sempre carregada de significado, provocando reações e condutas que merecem atenção, já que a relação que se tem com a mesma sempre vai se entrecruzar com os contextos sociais daqueles que as veem e as interpretam. Ela é um artefato de representação, contendo elementos de significação, imitação ou reprodução. Esta representação é causa e efeito de fenômenos sociais. Para Silva (1999, p. 21) “por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos”. Complementando esta ideia, Pilar (2001) diz que o olhar de cada um está saturado de experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, e interpretações. O que se vê é o que se consegue captar, filtrar interpretar acerca do que está sendo visto, o que nos é significativo. Quem olha, o que olha e de que

modo olha, são questionamentos centrais para perceber as particularidades da cultura visual.

Desta forma, para refletir sobre as imagens neste âmbito escolar, trago o conceito “cultura visual” introduzido por Fernando Hernández desde o ano de 2000, e que tem servido para pensar o ensino da arte e o contexto educacional (HERNANDEZ, 2000). Para o autor, a cultura visual contribui para que os indivíduos constituam as representações sobre si mesmos, sobre o mundo e também sobre seus modos de pensar.

Segundo Hernández (2007), grande parte dos estudos relacionados à Cultura Visual tem como foco apresentar quais as representações dominantes em determinada época, cultura ou local, assim como problematizar a maneira como estas representações afetam os modos de pensar, das ações e sentimentos, entendendo-se que “qualquer que seja o caso, as imagens, assim como as palavras, são a matéria de que somos feitos” (MANGUEL, 2001, p. 21).

O repertório visual é importante constituidor de subjetividades. O modo como nos relacionamos com imagens, condiciona não só a nossa visão de mundo, como as formas de olhar para outras imagens. “Os artefatos visuais, sejam eles os produzidos pelos meios de comunicação, pela arte ou pela arquitetura, invadem, sem pedir licença, nossas vidas. Criam efeitos de realidades e elaboram modalidades de compreensão acerca do mundo.” (CUNHA, 2007, p.116).

As imagens estão, constantemente, na vida das crianças, seja no ambiente escolar, na casa, na família; em todo seu entorno é possível percebê-las. As imagens penetram nos pensamentos, sem que se possa, muitas vezes, dar conta dos efeitos delas sobre nós. Hoje, o consumo visual participa, intensamente, do cotidiano sem que haja uma real percepção dos seus significados. Produzem efeitos sobre as práticas e na subjetividade. Considerar essas relações é falar em cultura visual.

Hernández (2007) traz quatro eixos³ para discutir a cultura visual na educação e destes, dois merecem destaque nesta pesquisa. A relevância que as representações visuais e as práticas culturais têm dado ao “olhar” em termos das construções de sentido e subjetividades no mundo contemporâneo e o papel das

³ O autor faz um paralelo com os eixos propostos por Freedman e Suthr (2004) que trazem os motivos de se introduzir mudanças na educação das artes ao pensar a crescente Cultura Visual

manifestações da cultura popular na construção das subjetividades da infância e da juventude.

É neste sentido que considero que as representações visuais contribuem, assim como os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se e ao mesmo tempo interagem de e com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida. (HERNÁNDEZ, 2007, P.31)

A importância primordial da cultura visual é mediar o processo de como olhamos e como nos olhamos e desta forma contribuir para a produção de mundos, de modo que a sua perspectiva “[...] não é um quê (objeto, imagens), nem um como (método para interpretar o que vemos). É o espaço de interação entre o que vemos e o como somos vistos por aquilo que vemos”. (idem, 2007, p. 77).

Para Hernández (2000, p.144) “a apropriação não é simplesmente uma relação passiva de dependência, mas pelo contrário, é o resultado de uma interação sintonizada com as experiências que cada indivíduo tem vivenciado”. Assim, a imagem convoca representações e mobiliza relações entre o que faz parte da subjetividade de quem vê com a construção social desta compreensão, fazendo, assim, uma mediação entre a percepção e a realidade apresentada. A imagem e a visão constituem alicerces para a forma como nos comunicamos, construímos sentidos e representamos o entorno.

Desde sempre, as imagens, como entidades visuais concretas, produzem impacto, podendo ser vistas como expressões do contexto cultural que nos cerca e como uma forma particular de ver e expressar o mundo. É no cotidiano infantil e não só no ambiente escolar, que pode existir um paralelo entre culturas geradas e dirigidas pelos adultos e as culturas construídas nas interações entre as crianças que se constituirão as culturas da infância afirma Sarmiento (2002).

Quando nos reportamos à educação escolarizada, percebemos que ela ainda permanece vinculada aos ideais do “discurso moderno: universal, uno, idêntico – apostando na existência de verdades universais”, tal como nos lembram Tedeschi e Pavan (2015), que também afirmam:

Assumindo a narrativa do sujeito moderno a educação escolar escamoteou a produção social e histórica das subjetividades, das identidades e diferenças, e serviu como um mecanismo de exclusão e subalternização de todos aqueles sujeitos que a ele não se assemelha. Crescem as acusações

que a escola, utilizando-se dessas metanarrativas universais, contribui para a exclusão de grupos minoritários. (TEDESCHI, PAVAN, 2015, p.1).

Não é possível pensar na contemporaneidade, em uma educação escolar, principalmente, a educação infantil modelada por uma concepção universal da criança, presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada de uma análise das infâncias reais que chegam a instituições de ensino e distante da escuta sensível dos diferentes modos de ser e de se comunicar das crianças. Com uma preocupação em relação a estas questões, apresento a seguir, a metodologia e instrumentos utilizados para desenvolver esta pesquisa com crianças de 4 e 5 anos de uma Instituição de Educação infantil.

2. CAMINHOS METODOLÓGICOS E ÉTICOS DA PESQUISA

Realizar uma pesquisa com crianças pequenas é complexo, envolvente e gratificante. Requer muita atenção não só em relação à pesquisa, mas em relação a nos permitirmos adentrar em seus espaços e mundos. Saber ouvir as crianças e buscar suas interpretações é conhecer um ponto de vista diferente daquele que nós, adultos, seríamos capazes de ver e de interpretar, no mundo social ao qual pertencemos.

Com base nos estudos da sociologia da infância, trago à discussão conceito de cultura de pares e de reprodução interpretativa, ambos desenvolvidos por Corsaro (2011), que defende as relações de crianças com outras crianças em grupos de amigos, como sendo fundamentais para a produção cultural do próprio universo infantil; além disso, elas não só imitam ou internalizam a sociedade e a cultura a que pertencem, mas contribuem, de forma ativa, para a produção cultural, ao se apropriarem, (re) produzirem e reinventarem sentidos e ideias, na tentativa de compreenderem ou buscarem um significado para a realidade à sua volta.

A escuta de suas vozes aconteceu em todos os momentos em que estive presente na sala de aula, além dos momentos no parque e no horário do recreio. Barbier (1993) traz a escuta como a entrada em uma relação com a totalidade do outro, considerando-o em relação à sua afetividade e permanente interação. Ouvir suas vozes, observar seus gestos, corpos e movimentos, também trazem muito sobre o que elas têm a nos dizer.

Por ser esta, uma pesquisa qualitativa, na forma de estudo de caso, pesquisei em Bogdan e Biklen (1994) a apresentação de cinco características para este tipo de abordagem, como: a fonte direta de dados ser o ambiente natural; a investigação ser descritiva; o interesse dos investigadores qualitativos estar centrado no processo e não somente no resultado e nos produtos; a presença considerável de análise indutiva e o significado ter importância vital, como ocorreram, também, neste estudo.

Em relação ao significado, a investigação busca perceber sobre as crianças: “aquilo que elas experimentam, o modo como elas experimentam as suas experiências e o modo como elas próprias estruturam o mundo social em que vivem” (Psathas, 1973 *apud* Bogdan e Biklen, 1994, p.51). Desta forma, se torna relevante a consideração das experiências do ponto de vista das crianças.

O estudo de caso sendo uma abordagem metodológica de investigação se tornou adequado nesta pesquisa. Segundo Bodgan e Biklen (1994) “o estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma fonte de documentos ou então, de um acontecimento específico”.

A investigação exigiu uma construção contínua para encontrar novas e diferentes maneiras de ouvir e observar as crianças e recolher traços físicos das suas vidas (GRAUE e WALSH, 2003). Através de suas múltiplas linguagens busquei registrar tudo o que elas têm a dizer sobre suas vivências, modos de ver os corpos e o que se apresenta a sua volta além de suas relações entre pares e adultos presentes no âmbito escolar.

Ao pensar nos instrumentos da pesquisa, trago o conceito destes como ferramentas de investigação utilizadas para auxiliar de maneira sistemática na obtenção de certos tipos de dados (GRAUE e WALSH, 2003, p.148). Ao se tratar de uma pesquisa com crianças, estes autores consideram que uma utilização criativa dos instrumentos é apropriada e estes auxiliam na descrição sistemática.

A obtenção de dados foi possível através de diferentes formas e técnicas. Os instrumentos utilizados para esta pesquisa foram: observação participante e diário de campo para registro das ações desenvolvidas entre as crianças e entre elas e os adultos, no cotidiano da instituição; observação e descrição do espaço e seus usos, com ênfase no movimento e relação entre as crianças e nas imagens ali dispostas, levantamento e descrição analítica de materiais visuais presentes na instituição: cartazes, vídeos, materiais didáticos, fotos, objetos, brinquedos, desenhos, dentre outros materiais presentes, roda de conversa com pequenos grupos, dinâmicas para discussão sobre belo e feio com todas as crianças da sala, entrevista semiestruturada com os pais e professores.

As teorias da linguagem e dos enunciados de Bakhtin (1997) nos levam a considerar que todo exercício de fala deve ser contextualizado social e culturalmente. Isto implica entender as ideias e compreensões expressas pelas crianças como constituintes e representativas de um determinado contexto, ao mesmo tempo em que são social e culturalmente por ele produzidas. Para o autor (2003), no processo da pesquisa, é preciso considerar o lugar de onde observo,

escuto, pergunto, meço e avalio (exotopia)⁴, a fim de entender que o objeto pesquisado das ciências humanas, tanto quanto o pesquisador, é sempre um sujeito. Sabe-se que a observação afeta os comportamentos de quem está participando da pesquisa. Desta forma, o ato de observar deve ser assumido como recíproco, ou seja, eu observo, mas também estou sendo observada.

As análises foram baseadas no cruzamento das falas com outros tipos de manifestações das crianças participantes da pesquisa: seus gestos, expressões de agrado ou desagrado, desenhos, vestuário, brinquedos etc. Além disso, foi possível observar as suas relações com os adultos da escola, isto é, com as docentes. Aquilo que ocorre em um âmbito de observação micro social – práticas e funcionamento da instituição educacional – foi sempre interpretado, tendo em vista as relações sociais e culturais mais amplas das quais fazem parte. Isso está em conformidade com a nossa compreensão, pautada em Bakhtin de que “[...] o centro organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior, está situado no meio social que envolve o indivíduo” (BAKHTIN, 1990, p.121).

Tendo tais pressupostos em vista e tomando como base teórica da pesquisa, os estudos de Certeau (2002), é que foi eleita a pesquisa de natureza qualitativa e do tipo etnográfico. Para isso, procurei registrar tudo aquilo que foi possível ser observado, já que para Graue e Walsh (2003, p.130) “as observações não registradas não constituem dados. Grande parte do trabalho de campo consiste em tomar notas”. Foi possível a observação e descrição dos espaços e de seus usos através do movimento e relação entre as crianças nestes, não deixando de ampliar o meu olhar às imagens presentes. Ainda segundo os autores, existem momentos em que mesmo “um bloco se revela um empecilho e temos de registrar tudo na memória até termos oportunidade para fazer o registro com mais segurança” (idem, p.130).

Vasconcelos (2007, p.9) advoga que “registrar é uma outra maneira de manter viva a memória”; assim, as anotações realizadas trazem como intuito registrar as conversas e interações das crianças, de forma detalhada, reescrevendo diálogos sem que se perdesse o momento da interação e atenção aos significados e expressões que os corpos mostravam.

O processo de observação significa interiorizar o objetivo da investigação, à medida que se recolhem os dados no contexto. Não perder o foco

⁴ Para Bakhtin, exotopia e alteridade são movimentos de aproximação e distanciamento que precisam ser igualmente realizados.

central e sempre estar atenta a um recorte visual em relação à recolha de dados foram fatores indispensáveis na observação participante dentro da Instituição de Educação Infantil. As representações e falas das crianças foram investigadas no contexto em que ocorrem as relações e na perspectiva dos que dele participam; assim, é necessário respeito pelas culturas e tradições, bem como pelo significado que lhe é atribuído pelo grupo em compreensões e expressado por ele próprio.

Ao se tratar do registro, as notas de campo, mesmo desordenadas e enigmáticas, quando trabalhadas e desenvolvidas pouco tempo depois de terem sido tomadas, tornam-se janelas abertas para a experiência de campo de cada um (GRAUE e WALSH, 2003, p.158). Nesta pesquisa, procurei organizar o registro com notas breves durante a ação. Posteriormente, houve uma produção mais descritiva, um relato da observação, realizando uma primeira análise dos dados. As notas de campo e outros elementos componentes da pesquisa foram compondo uma articulação de informações fragmentadas e, assim, foi necessária uma montagem das falas, entrevistas, imagens e das produções das crianças. Além destes instrumentos, foi realizada uma entrevista semiestruturada com os pais além do preenchimento de um questionário sociocultural e uma entrevista semiestruturada com todas as professoras da instituição que trabalham no período vespertino, com ênfase na fala da professora responsável pela sala de aula observada.

Bakhtin (2003) advoga que a pesquisa é sempre um estudo de textos como, por exemplo, os diários de campos e as transcrições de entrevistas, ou seja, são formas de conhecimento. Isto implica recortes e procurar a distância, (exotopia) já que o pesquisados/observador é sempre um outro no contexto em que está inserido. Desta maneira, deve procurar que o real seja obtido na sua provisoriedade, dinâmica e polifônica. Por outro lado, para que estes textos sejam compreendidos, precisam explicitar as condições da produção dos discursos, práticas e interações. Assim, texto e contexto para o pesquisador são relevantes ferramentas conceituais.

Dentre os instrumentos, também estão presentes as dinâmicas elaboradas e a roda de conversa. Optei por esta organização, já que, ao realizar as dinâmicas em sala de aula, percebi que as crianças se manifestavam em suas falas e, muitas vezes, não conseguiam expressar tudo aquilo que gostariam. Assim, separá-los em pequenos grupos para desenvolver uma conversa mais intensa seria um bom caminho a ser escolhido e uma entrevista individual poderia inibir alguns, o não seria satisfatório para ambas as partes. Acredito que, com um grupo pequeno,

há grande interação e complementação de falas e ideias, além de uma maior liberdade e motivação para participação efetiva. Para a realização destas rodas de conversa, foram separados pequenos grupos aleatórios na sala, com meninos e meninas, e realizei as atividades propostas com todas as crianças.

Em relação às questões éticas na pesquisa e ao sigilo dos nomes das crianças participantes há dois caminhos: o uso de nomes fictícios e a utilização de nomes reais. Segundo Kramer (2002, p.11):

Segundo o referencial teórico-metodológico que nos tem orientado nesses e em outros estudos, a criança é sujeito da cultura, da história e do conhecimento. Pergunto: é sujeito da pesquisa? Embora os estudos transcrevam seus relatos, elas permanecem ausentes, não podem se reconhecer no texto que é escrito sobre elas e suas histórias, não podem ler a escrita feita com base e a partir dos seus depoimentos. As crianças não aparecem como autoras dessas falas, ações ou produções. Permanecem ausentes.

Diante das condutas éticas, para resguardar os nomes das crianças, optei como iniciativa, pedir para que cada um escolhesse o nome que gostaria de aparecer no texto. Todos animaram-se e escolheram nomes que remetem a princesas, personagens de desenhos e jogos ou outros nomes próprios. Acredito que estas escolhas foram parte integrante da pesquisa, já que apresentaram nomes que fazem parte de suas culturas e contextos sociais. Assim, é perceptível, no decorrer do texto, observar os nomes escolhidos pelas meninas (princesas e bonecas) e meninos (personagens de jogos, super-heróis) como parte das imagens às quais tem acesso pela mídia ou que estão presentes em suas vidas e trazem uma identificação em relação ao seu comportamento ou concepções de beleza.

Por acreditar que as crianças são sujeitos de direitos, criativos, sociais, produtoras da cultura e de história, ao mesmo tempo em que são produzidas na história e na cultura que lhes são contemporâneas, encontrei uma forma de colocar, neste estudo, sua voz e liberdade ao escolher a forma como gostaria de ser reconhecida nesta pesquisa.

Fontes como os pais e a professora também fazem parte deste processo de análise. Este processo é entendido como a triangulação dos dados que vai além do trabalho em campo, já que, na investigação com crianças, é importante que o olhar seja proveniente de vários ângulos e seja de diversas maneiras para buscar uma descrição mais completa deste mundo social. Nesse sentido, as etapas

apresentadas são distintas, mas se articulam dialeticamente, favorecendo uma visão de totalidade acerca do estudo e uma unidade entre os aspectos teóricos e empíricos.

Partindo da ideia de Luria (1979) de que um bom registro de dados contém pontos de vista recolhidos de tantas perspectivas quanto possível, trago enquanto procedimento metodológico para análise textual das fontes a sequência indicada por Minayo: 1) a leitura flutuante do material; 2) o contato exaustivo com os enunciados selecionados; 3) a leitura detalhada e a distribuição em temas; 4) a análise temática e conceitual das categorias de análise iniciais e daquelas que surgirem, no decorrer do trabalho (MINAYO, 1992; 2004).

O perigo de não se olhar em várias direções advém da tendência dos seres humanos para construir padrões e narrativas: constroem narrativas coerentes para explicar o mundo a partir de quaisquer dados disponíveis; constroem padrões e explicações mesmo quando confrontados com o caos e a aleatoriedade, por exemplo, das formas geradas aleatoriamente por computadores. Os investigadores têm de se monitorizar constantemente enquanto procuram compreender as interações observadas. A triangulação fornece-lhes uma via importante para o fazerem (GRAUE e WALSH, 2003, p.128)

As entrevistas com as professoras foram realizadas no primeiro dia em que estive na escola. Com o apoio e suporte da diretora, todas as professoras foram encaminhadas uma a uma à diretoria onde pude realizar a entrevista com o consentimento de todas, para que houvesse a gravação de áudio.

Os questionários foram entregues aos pais que comparecem com frequência na escola e alguns foram enviados pelas pastas das crianças com um bilhete explicativo. Todos foram respondidos e devolvidos. Com um contato prévio para agendamento, as entrevistas com os pais foram marcadas para o dia e horário que fosse possível para eles. Alguns foram até a escola no horário de funcionamento, em que eu estava presente, para que a entrevista fosse realizada. Esta foi feita em uma sala vazia e de forma individualizada.

Para a realização da pesquisa foi necessária a permanência em um período significativo no campo, a fim de construir relações de convivência com todos os envolvidos na pesquisa e obter amplitude e qualidade dos dados; desta maneira, a pesquisa é caracterizada pela forma de olhar, observar e/ou refletir desenvolvida a partir da etnografia.

2.1 A Etnografia na pesquisa

“A etnografia hoje é ao mesmo tempo uma arte e uma disciplina científica. Arte de ver, arte de ser, arte de escrever”.
Yves Winkin

A etnografia tem origem nos estudos de campo da antropologia. Com uma preocupação em relação às representações, a etnografia busca apreender os significados que se tem de uma determinada cultura. Segundo Bodgan e Biklen (1994, p.59) “a etnografia consiste numa descrição profunda”. Ao buscar as experiências das crianças em um contexto histórico e cultural específico foi preciso, primeiramente, ser aceita por elas e participar da vida das crianças. Implica, por assim dizer, “tornar-se nativo” (CORSARO, 2007). É a partir da ideia de que as crianças têm as suas próprias culturas que tive a oportunidade de tentar ser parte destas, além de documentá-las. Para isso, foi preciso participar no cotidiano vivido pelas crianças no espaço escolar.

Como uma pesquisadora, uma etnógrafa, foi preciso aguçar minhas observações, com o refinamento da audição e sensibilidade emocional, penetrar na vida das crianças para perceber como se sentem e ouvir suas vozes com diferentes opiniões, ideias, experiências e sentimentos. Bastou querer ouvi-las. Para isso, foi necessária uma familiarização com as crianças para que a minha entrada completa em campo fosse realizada. Desde o primeiro momento, procurei abdicar-me do adultocentrismo, mas não da condição de adulto já que para as crianças, o adulto nunca deixará de ser adulto. Tentar ser o que não é se torna uma ação dramática, e isto não alteraria a forma como iriam me ver; pelo contrário, seria uma falta de respeito com as crianças, um disfarce em vão. Durante este período, busquei compreender, ouvir e respeitá-las com um novo olhar, a fim de conhecer a realidade social, a partir da infância e das crianças neste espaço educacional.

Para Graue e Walsh (2003, p.29) à medida que as vidas das crianças, atualmente, vão se tornando, cada vez mais, institucionalizadas pela escola e contextos de atendimento, elas desenrolam-se sob a constante vigilância dos adultos, mas são capazes de inventar, nestes contextos criados pelos adultos, os seus próprios subcontextos, que permanecem na maioria das vezes, invisíveis para os adultos, mas que são bem visíveis e notórios para as crianças.

São estes subcontextos que a etnografia, presente nesta pesquisa, busca diante de um período de tempo embasado na realização de referências consistentes, já que a etnografia e a teoria devem ser conjugadas para produzir um sentido concreto do social, como o movido internamente e o produzido dialeticamente (WILLIS e TRONDMAN, 2008). Produzimos conhecimento a partir de um paradigma, pois a teoria é fundamental e, segundo os autores, só se consegue estudar a infância a partir dela mesma e de conceitos teóricos sobre ela; assim, é possível realizar um confronto entre a teoria e a vivência empírica, desenvolvendo a pesquisa de forma plena.

Graue e Walsh (2003) propõem que os investigadores pensem nas crianças como vivendo em contextos específicos, com experiências específicas e em situações de vida real. É pressuposta a necessidade de uma postura reflexiva do pesquisador, durante o percurso da investigação, pautado no trabalho de ir e vir entre os pressupostos teóricos, produção de dados, garantindo-se, igualmente, uma postura crítica nas análises em processo.

A pesquisa etnográfica possibilita a análise “por dentro” na procura do que se constitui como particular; desta forma, na relação com a experiência de vida de quem observa, é preciso estar atento em que medida a história de vida do etnógrafo influencia o estudo. Tentei abdicar de minha conduta, enquanto professora e adulta, com foco nos planejamentos e busca de resultados previstos, percebi que não basta apenas estar em campo, mas ser inserida nele, conviver com todos e vivenciar o cotidiano. Christensen e James (2005, p. 18) acautelam que “a reflexividade por parte do etnógrafo é particularmente crucial no momento de entrada no campo de investigação e no reconhecimento da importância de trabalhar todos os preconceitos trazidos para o estudo”, no sentido de possibilitar realizar os momentos necessários de aproximação e distanciamento.

2.1.1 O local da pesquisa e as primeiras impressões

A pesquisa foi realizada em um Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) no município de Ribeirão Claro no estado do Paraná, que conta com cerca de 150 crianças distribuídas entre os períodos matutino e vespertino. A Instituição oferece os níveis I, II e III da Educação Infantil. Seu funcionamento ocorre em dois prédios interligados, onde também está instalado o Centro Social urbano que

contempla o trabalho de artesanato em parceria com o Programa de Voluntariado Paranaense (PROVOPAR) e realiza um trabalho com os idosos do município, oferecendo aulas de informática, pequenos bailes e reuniões para a terceira idade uma vez por semana.

À sua volta, existe uma grande área com muitas árvores e grama além de uma academia para a terceira idade (ATI) e um parque com areia que é somente utilizado pelas crianças. A Instituição não possui muros; em um grande terreno, se encontram separados uma Creche municipal e o Centro de Referência à Assistência Social (CRAS).

No primeiro momento, solicitei um encontro com a direção para que pudesse explicar o projeto de pesquisa, apresentar as autorizações e questões éticas dentre outros fatores importantes para a realização desta. A diretora mostrou-se interessada e aberta ao projeto e esclareci que gostaria de observar crianças de 4 e 5 anos que estariam no nível III da Educação Infantil. Prontamente, a diretora escolheu a turma onde havia um equilíbrio em relação ao número de meninas e meninos, já que, na outra turma do período da tarde, havia muitos mais meninos que meninas. Após esta conversa, fui ao encontro da professora titular que se mostrou muito receptiva.

Neste mesmo dia, a direção e a professora assinaram os termos de consentimento. Com todas as dúvidas e procedimentos esclarecidos, agendei uma reunião com os pais. A diretora e supervisora solicitaram que a professora titular enviasse pelas agendas⁵ das crianças o bilhete para que eu pudesse realizar a reunião com todos os responsáveis pelas crianças. Após dois dias, no final da tarde, fui ao encontro deles para explanar sobre o trabalho que seria realizado com seus filhos e que os mesmos também iriam consentir ou não suas participações. Após esta reunião, onde ocorreu o convite para que houvesse a autorização a fim de que as crianças participassem da pesquisa, algumas mães preferiram assinar naquele momento; outras levaram para casa e enviariam, no outro dia, pela agenda das crianças. Uma das mães que estava presente levou o documento para que seu marido autorizasse. No outro dia, a frase “o pai não aceitou” escrito no papel me preocupou, já que poderia ter sido motivado pelo fato de que eu não tivesse sido muito clara em minha fala. Marquei uma conversa com os pais em um dos dias que

⁵ No início do ano letivo, as crianças ganham do Sistema Aprende Brasil uma agenda para que sejam enviados recados e informações.

buscariam sua filha na escola e tive a oportunidade de explicar, detalhadamente, como seria realizada a pesquisa. No primeiro momento, a mãe me disse que o pai ficou com receio, pois ao ler o termo de consentimento, verificou a palavra “sexo” e acreditou que eu falaria sobre este tema com as crianças; sendo assim, não autorizou. Esclareci ao pai todas as questões e as ideias e formas de observação e relacionamento com as crianças, além das dinâmicas que estava propondo realizar. Depois de muitas perguntas e total esclarecimento, o mesmo me pediu para levar o termo de consentimento novamente para casa e afirmou que, no outro dia, o enviaria. No dia seguinte, o termo de consentimento estava assinado. Com todos os termos assinados, pude inserir-me no universo da escola e sala de aula na busca pela voz das crianças.

A princípio, busquei realizar uma observação desfocada (JORGENSEN, 1989) ou seja, observei tudo que poderia me interessar, inicialmente, como as características da escola, das pessoas envolvidas no espaço educacional, da organização das rotinas e do espaço, as salas de aula, o parque, buscando as imagens que compõem o lugar e a maneira como são utilizadas no cotidiano das crianças. Após uma visão geral da instituição de ensino, procurei focar meu olhar em tópicos específicos de interesse em minha pesquisa.

Todos os dias, para entrar em sala de aula, as crianças dos níveis I, II e III se reúnem no pátio da escola em filas, para iniciar o período escolar. Vários pais aguardam a entrada das crianças para a sala de aula e alguns ficam ao lado de seus filhos, nas filas. Todas as turmas são organizadas em filas de meninas e meninos separadamente. Isto também ocorre para sair e voltar do lanche, para as aulas de educação física e qualquer outra atividade na escola em que haja necessidade de sair ou entrar da sala de aula. Neste início do horário de aula, organizadas em fila, as crianças fazem, junto com todas as professoras e a coordenadora e/ou diretora uma oração:

“Boa tarde meu Deus querido, a aula já vai começar, nós queremos que o senhor, venha conosco ficar, aqui estamos juntinhos e vamos já trabalhar, abençoe a nossa classe, nossa escola e nossa lar. Sou uma criança bonita e inteligente, gosto muito de estudar. Amém”.
(DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2015)

As crianças reproduzem esta oração para iniciar seu cotidiano de atividades escolares na Instituição ressaltando a importância de serem crianças

“bonitas e inteligentes” e que gostam muito de estudar. Foi percebida a forma mecanizada como todas falam durante este momento; é algo decorado e repetido todos os dias letivos. Percebi que alguns pais e mães, que se fazem presentes neste momento, participam, ativamente, desta oração, fazendo-a também, além de acompanhar as filas de crianças para a sala de aula. Considero que tal prática constitui uma das formas pedagógicas centrais no âmbito escolar. Apesar de não formalizada enquanto tal, ela visa à educação dos corações e mentes das crianças e são uma das formas onde o poder institucional se revela organizado e exercitado. São práticas que ensinam maneiras de ser, de pensar, de se ver e de agir em sociedade e implica formas de intervenção nos processos de subjetivação e identificação social.

Após este momento, a diretora ou coordenadora deseja a todos uma boa aula e as crianças são levadas pelas respectivas professoras para as suas salas. O prédio não apresenta decoração; apenas em um corredor, há uma centopeia produzida com E.V.A⁶ colada na parede. Não há pinturas, personagens nem cenários decorativos. De forma geral, não observei livros infantis pela escola nem dentro da sala de aula; entretanto, todas as sextas-feiras as crianças levam para casa uma “sacolinha de leitura” com um livro escolhido pela estagiária da Instituição ou professora da turma, para que na segunda-feira, seja devolvido juntamente com o registro da estória do livro lido no caderno de desenho. Segundo a professora titular da turma, este trabalho é realizado, para que os pais leiam para seus filhos e, como forma de registrar a ação, as crianças desenharam, em seus cadernos, os personagens e cenários da estória. Tive acesso aos cadernos com os desenhos das crianças como forma de registrar a leitura feita de determinados livros. Todos os livros são de coletâneas e seus conteúdos trazem contos de fadas tradicionais (Bela Adormecida, Cinderela, Branca de Neve, Rapunzel, Chapeuzinho Vermelho), histórias com ensino de valores, ligadas a questões religiosas (amizade, respeito, compaixão) e coletâneas de personagens de filmes infantis, com adaptações de pequenas histórias, como o filme “Carros” da Disney.

As crianças não têm acesso a livros durante o período em sala de aula e durante minhas observações na instituição, não houve nenhuma outra atividade

⁶ A sigla E.V.A é a abreviatura do nome em inglês "Ethil Vinil Acetat" ou em português: Etileno Acetato de Vinila. Material emborrachado de diversas cores utilizado para decoração.

relacionada à literatura infantil. O único material que as crianças manuseiam é a apostila oferecida pelo município e seus cadernos onde ficam coladas as tarefas relacionadas ao ensino das letras do alfabeto e numerais.

O município, desde o ano de 2007, adotou o uso de apostilas “Aprende Brasil” da editora e sistema educacional Positivo⁷, não só para o ensino fundamental, mas também para a educação infantil municipal; assim, as crianças, a cada semestre, têm como objetivo cumprir uma apostila com assuntos diversos, separados por quatro capítulos. O último capítulo do primeiro semestre teve como tema “O corpo da gente” com atividades sobre os órgãos internos, “os barulhos que nosso corpo faz” e alimentação saudável (anexo I). Mesmo com o corpo sendo o objeto de estudo, em nenhum momento houve em pauta assuntos como as cores da pele, os gêneros e os diferentes corpos (magros, gordos, com deficiência física). Ao analisar as atividades do material, em anexo nesta dissertação, destaco a página 51 deste módulo da apostila. Nesta, está uma atividade de colorir com quatro crianças brincando em um parque, duas meninas e dois meninos.

Imagem 01: Apostila – página 51



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Abaixo da imagem, é apresentada a seguinte questão: “Você sabe o que há por baixo das roupas dessas crianças? Converse com seus colegas e professor sobre isso”. No dia desta atividade, a professora apenas pediu para que as crianças pintassem o desenho e enquanto isso acontecia, falou de forma resumida

⁷ Segundo o site da editora, 19 dos 27 estados brasileiros utilizam o Sistema de Ensino Aprende Brasil. Ao todo, são mais de 236 municípios. Os livros didáticos integrados do sistema de ensino Aprende Brasil (apostilas) são personalizados, sendo sua capa composta por imagens do município de Ribeirão Claro. Contemplam da Educação Infantil e são organizados, em sua maioria, em quatro volumes anuais. Fonte: <http://www.editorapositivo.com.br/editora-positivo/institucional.html>.

sobre o que haveria embaixo das peças de roupa, como a pele e os órgãos internos.

As crianças, por estarem pintando, estavam concentradas e pareciam mal ouvir o que a professora disse. Duas crianças disseram algumas palavras completando a fala da professora como “coração” e “pulmão” já que duas crianças na imagem parecem estar correndo e a professora comentou sobre a atividade física realizada. As cores utilizadas pelas crianças para pintar os meninos e as meninas foram rosa e tons mais claros para as meninas e azul e cores mais escuras para os meninos. A imagem de uma das meninas é com um vestido e apresenta cabelos longos e a outra está de calça além de apresentar os cabelos mais curtos. Todas as meninas disseram “Eu sou essa” para a menina de vestido e cabelos longos, como se a outra não fosse uma imagem que apresentasse feminilidade. Outra atividade sobre as partes do corpo foi realizada na página seguinte da apostila.

Imagem 02: Apostila – página 52



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Nesta atividade, é solicitado que as crianças, escrevam com a ajuda do professor, o nome de algumas partes. O que é interessante observar, é que, está ilustrado um menino e uma menina, ele com cabelos curtos, mãos na cintura e com uma peça de roupa, uma cueca. A menina tem os cabelos longos e lisos, está em uma posição diferente do menino, com os braços abertos e perna levemente levantada, aparentando maior delicadeza, enquanto ele com os braços na cintura, aparente mais força. Ela também veste apenas uma pequena peça de roupa, uma calcinha. Questionei-me se, os órgãos genitais masculino e feminino, também não precisariam estar visíveis nesta atividade, pois, estamos falando de conhecer o corpo e nomear algumas de suas partes. Além disso, abaixo das imagens existe a

seguinte proposta “Olhe-se no espelho e observe as suas características físicas. Depois, observe as características de seus colegas e conversem sobre o que vocês perceberam”. A professora alegou que por não ter espelho na sala de aula, as crianças poderiam fazer isto em casa e conversar sobre o papai e a mamãe sobre seus corpos.

J.P, um dos meninos da turma ficou cochichando com Ben10 em meio a risadas, apontavam para a área do órgão genital do menino presente na imagem. A professora pediu para que parassem de conversar e prestassem a atenção no quadro negro a fim de que pudessem escrever o nome correto das partes do corpo em sua apostila. Acredito que seria uma oportunidade interessante para conversar com as crianças sobre a sexualidade e o que estava escondido nas roupas do menino e da menina na imagem apresentada. Quando se deixa de responder as perguntas sobre sexo e sexualidade, passa-se uma mensagem implícita, e algumas vezes explícita, de que este não é um assunto para ser falado e pude ver isto claramente com a atitude da professora. Pude notar uma insegurança por parte dela para tratar sobre o assunto em sala de aula, parecia demonstrar às crianças que lá não era lugar para conversar sobre isto já que aparentou estar, de certa forma, constrangida e preocupada em controlar as crianças para que não fosse falado sobre o assunto. Há uma omissão sobre o tema da sexualidade e o corpo humano na realização deste trabalho com as crianças, além do que, talvez haja uma falta de formação adequada, tanto inicial quanto contínua do corpo docente para tratar sobre este assunto com as crianças da educação infantil.

A sexta-feira é o “dia do brinquedo”; neste dia, as crianças são autorizadas a levar para a escola um brinquedo de sua preferência, para que, após o recreio, possam brincar. São poucas as crianças que levam um brinquedo, as que não levam vão até a sala de vídeo (local onde ficam brinquedos, televisão e DVD e livros infantis) e, em uma caixa de papelão bem grande, escolhem brinquedos que foram doados e/ou esquecidos. Existem muitos livros infantis nesta sala, porém, no período em que estive na escola, as crianças não tiveram nenhum acesso a eles. Estes são os livros que a estagiária seleciona para colocar nas sacolinhas de leitura das crianças. Cabe dizer que, após as férias escolares de julho, foi realizada uma reforma neste espaço e todos os materiais foram trancados em outra sala. Durante minhas observações, as meninas brincaram com bonecas e ursinhos de pelúcia e os meninos com avião, caminhão, carrinhos e bolas. Os meninos e meninas brincam,

em alguns momentos, juntos; mas, em outros, foi observada a divisão em relação ao gênero; algumas meninas não gostam quando os meninos se aproximam para brincarem com elas.

Percebi que, no primeiro momento, todos me viam como uma nova funcionária, uma professora auxiliar presente na escola. As crianças me tratavam como tal, pedindo permissão para algumas ações como ir ao banheiro e apontar o lápis. Além disso, me chamavam de professora, desde o momento em que entrei na sala de aula, quando fui apresentada pela professora. Desde o começo, busquei a maior neutralidade possível em relação a minha conduta enquanto adulta com as crianças, por vários momentos eles me testaram, tinham atitudes violentas um com outro na minha frente esperando alguma reação, pediam permissão para determinadas coisas e eu sempre respondia que não sabia, que estava ali para aprender com eles e sempre me olhavam parecendo querer entender como uma adulta não faria nada, não diria nada; tive esta postura já que não gostaria que me vissem como uma autoridade e nem de ser chamada de professora; a familiarização e o tempo em campo para observações foram importantes, para que fossem quebradas algumas visões que as crianças poderiam ter em relação a minha presença em sala e nas brincadeiras.

2.2 A pesquisa etnográfica: observações, interações e falas das crianças

A sala de aula é um espaço pequeno, com 23 carteiras. Quando a professora co-regente é responsável por iniciar a aula, faz uma oração e utiliza uma música com as crianças. Todas elas unem as mãos:

“Meu anjinho, meu amiguinho, me leve sempre para o bom caminho. Amém.

Eu tenho um amigo que é muito bonzinho. Sempre, sempre me acompanha, ele é o meu anjinho. Amém”.

“Boa tarde coleguinhas como vai (3 palmas)

Boa tarde coleguinhas como vai (3 palmas)

Faremos o possível para sermos bons amigos, boa tarde coleguinhas como vai? (3 palmas)” (a música se repete com “boa tarde professora” (DIÁRIO DE CAMPO, 01/06/2015)

Quando a responsável por iniciar a aula é a professora titular, geralmente conversa com as crianças, mas há momentos em que também utiliza uma música de cunho religioso em sala de aula, acompanhada por gestos das crianças:

*“O telefone do céu é a oração
O telefone do céu é o joelho no chão (todas saem de suas cadeiras e se ajoelham)
Você disca uma vez, duas ou três e se não atender, e se não atender, você disca outra vez.. Triiiiiimm”*
(DIÁRIO DE CAMPO, 22/06/2015)

Músicas religiosas e orações estão sempre presentes na chegada e entrada das crianças na escola. Nesta sala, conheci 20 crianças, sendo 7 meninas e 13 meninos, oriundos de famílias, em sua maioria branca, com pais entre 19 e 44 anos e mães de 19 a 47 anos de idade. Oito crianças são filhos únicos e 12 delas têm um ou mais irmãos. As mães, em sua maioria, cuidam da casa, apenas sete delas trabalham em diferentes atividades como doméstica, instrutora de autoescola, garçonete, pecuarista, lavradora, cabeleireira, maquiadora e todos os pais trabalham em empregos formais e não formais (não registrados em carteira de trabalho) como pedreiro, lavrador, açougueiro, marceneiro, auxiliar de serviços gerais, mecânico e funileiro. Com uma renda média de um a dois salários mínimos, a média de escolaridade das mães é o ensino fundamental completo e segundo grau e dos pais, o segundo grau.

Ao solicitar o preenchimento de um questionário sociocultural, obtive a resposta de 15 pais. Em relação à religião 13 famílias são católicas e 2 evangélicas. Apresento, aqui, as tabelas com alguns indicativos:

Tabela 1: Eletrônicos

Sobre os eletrônicos que a família possui	
Televisão	15
Telefone fixo	4
Dvd e/ou vídeo	12
Radio	9
Computador	7

Fonte: questionário sociocultural respondido pelos pais das crianças (2015)

A partir da organização de dados, fica explicitado que todas as crianças tem acesso a televisão em suas casas e doze delas também possuem a material audiovisual como DVD e vídeos. Dentre todos os itens do questionário, a televisão foi o único que todas as famílias possuem. Este dado fica ainda mais evidente nas conversas das crianças, nos personagens de filmes e desenhos animados que brincam e se espelham e que estão na mídia atual presente neste meio de comunicação social.

Tabela 2: Programas de televisão

O que costumam assistir na Televisão	
Desenhos animados	15
Novelas	14
Programas religiosos	10
Filmes	10
Jornal	8
Jogos esportivos	7
Programa de esportes	6
Programas de humor	6
Seriados	4
Documentários	4
Celebridades	3
Entrevistas	3
Policiais	3

Fonte: questionário sociocultural respondido pelos pais das crianças (2015)

Os desenhos animados são os programas mais assistidos pelas famílias e pelas crianças, diante das respostas, todas as crianças assistem a este tipo de entretenimento. A grande maioria também afirmou assistir a novelas e muitas mães disseram, informalmente, que as crianças assistem a novelas infantis, produzidas por uma emissora de televisão brasileira. Novelas como “Carrossel” e “Cúmplices de um resgate” são as preferidas das crianças, tanto de meninas como de meninos. Além destas, as crianças também assistem as novelas voltadas as público adulto junto com sua mãe ou seus pais. É preciso dizer que apenas uma criança tem acesso à televisão paga, sendo que todas as outras assistem aos programas de televisão aberta e gratuita.

Segundo as respostas, os programas religiosos também são muito assistidos, sendo que das quinze famílias que preencheram o questionário, dez têm

o hábito de assistir a este tipo de programa seguido dos filmes que costumam estar na mídia da televisão aberta. A próxima tabela apresenta os dados coletados em relação às músicas de preferência das famílias e que são ouvidas em casa por todos.

Tabela 3: Músicas

Tipos de música que as famílias escutam	
Sertanejo	13
Romântica	7
Forró	6
Eletrônica	4
Internacional	4
Religiosa/gospel	3
MPB	3
Pop Rock/Rock	1

Fonte: questionário sociocultural respondido pelos pais das crianças (2015)

O estilo sertanejo é o preferido entre as famílias participantes da pesquisa, já que, com certeza, reflete as questões culturais da região onde está localizada a cidade de Ribeirão Claro que tem como tradição o cultivo de café, cana e também a pecuária. Além disso, são tradicionais as festas de rodeio em várias cidades vizinhas, inclusive na própria cidade com rodeios e shows de artistas sertanejos.

Tabela 4: Leituras

Tipos de leitura nas famílias	
Educação	12
Religião	11
Notícias	10
Esportes	8
Entretenimento	6
Romance	4
Economia	3
Ficção/ação	2

Fonte: questionário sociocultural respondido pelos pais das crianças (2015)

Ao ser apresentado o dado “Educação” nesta tabela, é preciso esclarecer que, segundo os pais, trata-se de leitura para as crianças, como os livros que vão para casa nos fins de semana para que as histórias sejam registradas em forma de desenho. Além disso, diz respeito a materiais de desenho e pintura para crianças encontrados em bancas de jornais e outros materiais que são voltados para o público infantil. A religião também parece ser presente na leitura, não só nas músicas. Revistas voltadas às famílias, com textos sobre valores e a bíblia foram materiais de leitura citados pelas mães.

A partir do questionário sociocultural, foi possível um mapeamento do contexto em que as crianças estão inseridas e carregam consigo diferentes aspectos culturais entre outros aspectos que são vivenciados por elas fora da escola, ou seja, em seu dia a dia.

Suprida de indicações e contribuições dos estudos da infância e seus aportes metodológicos, realizei, formalmente, um encontro com as crianças. No primeiro momento em sala de aula, conversei com todas as crianças presentes, me apresentando como pesquisadora e disse que estaria ali para realizar um trabalho sobre as interações das crianças e o que elas teriam a dizer sobre seus corpos, o que é bonito ou feio. Assim, gostaria de conhecer mais as crianças, entender como elas são na sala de aula e poder conversar e brincar com todas elas. Disse que gostaria da participação de todas neste trabalho; mas, se em algum momento elas não quisessem mais participar, tinham total liberdade para fazer isso.

Todas as crianças aceitaram participar naquele momento com respostas como “sim, eu quero”, “ah...eu quero”, “eu também quero”. Após minha fala, as crianças me fizeram várias perguntas como, por exemplo, se tinha filhos, onde morava, se tinha um carro e também se era “boazinha”. Respondi a todas as questões com muita atenção e após tantas informações solicitadas, agradei a todas e fui me sentar na última carteira da sala, seguida por seus olhares curiosos.

Uma das minhas grandes preocupações era como me portar diante das crianças, já que não há como fugir da condição de adulto. Procurei de forma reflexiva e cuidadosa, ser reconhecida como uma adulta, porém, evitei tomar decisões e conduzir ações que pudessem me levar a ser identificada tendo algum poder ou autoridade, para não ser vista como uma professora ou estagiária. Alguns vinham correndo me contar sobre pequenas brigas ou posse de brinquedos e

objetos e busquei agir de forma não autoritária, não intervindo em nenhuma situação.

Percebi que, nestes momentos especificamente, as crianças me olhavam indagativamente, sem entender quem eu era, já que o adulto presente naquele contexto, os acompanhando em sala, era o professor, sendo assim, enquanto um adulto e professor, para as crianças, eu precisava intervir em determinadas situações e conflitos. Estes momentos foram valiosos em minha pesquisa, para que me aproximasse das crianças, já que percebiam que não estava ali para assumir o controle de determinadas situações. Foram a partir destas vivências que muitas conversas informais se realizaram e minha entrada em campo se completou.

Particpei, ativamente, de algumas brincadeiras no momento do recreio, no parque, sempre buscando interagir da melhor forma possível. Elas aproveitavam meu 1,83m de altura para rodar o “roda-roda” bem forte, com todas elas sentadas, além disso, riam de mim, pois não conseguia sentar no balanço e também no escorregador. Mesmo sendo uma adulta alta, esta característica se tornou algo que me aproximou mais de todos eles, já que percebiam que eu ria junto e brincava com todos, em diferentes momentos.

Na pesquisa, movimentos de poder entre os diferentes atores sociais e com diferentes posições sociais, foram produzidos e negociados nas interações sociais das crianças com o adulto; delas com as outras crianças; e do adulto com as crianças e, também, com outros adultos nas configurações locais da pesquisa (CHRISTENSEN, 2004). Vários foram os momentos em que as crianças pareciam “testar” minha autoridade. Se a professora saísse da sala por alguns instantes elas me olhavam e iam até a carteira do colega ou desenhar no quadro, pegar sua régua de madeira ou vinham até o meu lugar conversar. Estava atenta a todas elas, para que não houvesse nenhum problema ou alguém se machucasse, mas não interferia na ação de nenhuma criança.

Barbie: Professora, olha lá o Guilherme rabiscando o quadro!

Eu: Está ficando bonito o desenho dele.

Barbie: Você não vai brigar com ele? A professora não deixa pegar giz.

Eu: Eu não sou professora. Já que ele está desenhando lá, você não quer desenhar aqui no meu caderno?

Barbie: Eu quero. Eu quero! (NOTA DE CAMPO 03/06/15)

As próprias crianças conhecem a diferença entre elas e os adultos. Veem os adultos, na escola, como os detentores do poder e do saber, os que decidem e ensinam. Isto ficou claro em determinadas falas das professoras como “*Quem manda aqui dentro da sala?*” ou “*Tem professora aqui dentro!*”. Entretanto, elas sabem e dominam as regras do mundo adulto, mas também sabem e se apropriam das culturas próprias infantis, vivenciando as regras das crianças. Princesa, uma das meninas da turma, sempre rastejava pelo chão ou andava em quatro apoios, se escondia embaixo das carteiras, inclusive da que eu me sentava durante as aulas. Foi levada, duas vezes, para a diretoria pela professora, por este motivo. Percebi que estava sempre fantasiando, brincando que estava em uma cabana, um castelo, falava sozinha e contava histórias. Quando estava em meus pés, fingia não vê-la, mas as crianças notavam sua falta e logo avisavam a professora que ela estava escondida embaixo da minha mesa. A professora e a coordenadora pedagógica usavam como discurso que ela, por ser uma menina tão bonita, não podia ficar tendo aquele tipo de atitude. O valor social da beleza aparece, então, sob outra roupagem e fortemente associado às condutas qualificadas e à moralidade.

As crianças estavam sempre me observando. Bela Adormecida e Sereia do Mar por várias vezes cochichavam e vinham me abraçar. Um dia ouvi uma dizendo para a outra: “*Vamos lá abraçar a professora?*” e vinham me dar um forte abraço, voltando correndo para os seus lugares. Era só a professora se ausentar por alguns instantes que algumas crianças vinham correndo me abraçar e sentar em meu colo. Parecia que me identificavam como uma adulta “não oficial” dentro da escola; era alguém com quem podiam fazer comentários adversos sobre a escola e as professoras, mostrar as roupas e sapatos novos e conversar, muitas vezes, pedindo para eu não contar a ninguém. (MAYALL, 2005).

Após um período de observações e conversas com as crianças, realizei algumas dinâmicas em sala de aula, com a participação de todas elas, a fim de oportunizar um momento de discussão sobre os temas como corpo, beleza e gênero e ter um espaço para dialogar com todas as crianças, ouvindo-as e observando suas formas de participação e falas. Como já mencionado, os dados obtidos não são apenas das atividades planejadas ou de uma conversa em roda formal, mas registrados a partir de falas informais, em diferentes momentos na escola.

Durante o horário de aula, sempre uma criança vinha até o meu lugar contar algo ou me perguntar sobre algum assunto. Sempre dediquei minha atenção a todas e meu caderno de anotações ficou à disposição de todas elas para desenhar, pintar e escrever. Depois de um período significativo com as observações em campo, realizei dinâmicas que seguem descritas e analisadas nesta pesquisa. As dinâmicas foram realizadas em sala de aula, com todas as crianças presentes. Estas por sua vez, optaram por participar ou não da atividade. As dinâmicas realizadas foram:

1. Aparência do Agrado

Foco: Com quem você gostaria de se parecer?

Execução: Foram apresentados às crianças diversas imagens de crianças de diversas etnias e estilos. Após a apresentação dessas imagens, questionei as crianças, com o objetivo de obter a resposta de cada uma delas sobre com qual delas gostaria de se parecer ou com qual se acha parecida. Por quê?

Materiais utilizados: imagens impressas de crianças.

2. Características de Bonito/Feio a partir da apresentação de imagens de crianças

Foco: Quem é bonito? Quem é feio?

Materiais utilizados: imagens impressas de crianças da dinâmica anterior

Execução: Após apresentar às crianças, imagens de diferentes crianças (negras, brancas, indígenas, orientais, mestiças) na dinâmica anterior, voltei a atenção para as que elas achavam bonitas e feias. Perguntei para todas as crianças participantes “o que” achou mais bonito e mais feio em cada uma das imagens apresentadas, dando ênfase às características físicas de cada uma delas.

3. Painel de recortes

Foco: Bonito/Feio

Materiais utilizados: revistas diversas, tesouras sem ponta, cola, cartolina e canetinhas.

Execução: Foi produzido um painel a partir de recortes de imagens escolhidas pelas crianças em diversas revistas. Foi solicitado que cada um escolhesse e recostasse a pessoa que considerasse a mais bonita e a mais feia. Nesse painel, foram coladas

de forma organizada: de um lado, as pessoas que o grupo considerava “bonitas” e, do outro, as que o grupo considerava “feias”. Com base nas escolhas, o grupo foi questionado sobre as escolhas.

4. Dilema

Foco: Conflitos a partir do corpo

Materiais utilizados: papel dobradura, cola, tesoura, canetinhas.

Execução: Com bonecos confeccionados em papel, uma história foi contada, contendo um dilema (escolha de pares para a quadrilha da escola). Nesta, um menino não quer dançar com a menina que “sobrou”. Sendo assim, as crianças tentaram entender e descobrir hipóteses para essa situação apresentada.

Durante a realização das dinâmicas, as crianças demonstraram-se extremamente participativas. Para auxiliar no processo de registro de dados, optei pela gravação de áudio, com o consentimento de todos os envolvidos. Todas falaram e opinaram sobre diferentes assuntos, relacionados ao corpo e à beleza além das questões sobre as relações de gênero. Procurei estar sempre atenta para perceber seus interesses e sensações diante da minha presença e de suas participações na pesquisa.

Diante dos dados obtidos através das dinâmicas e das observações, percebi que a realização de entrevistas individuais com as crianças não seria a melhor maneira de obter uma fala clara e dinâmica. Elas interagiam muito comigo em sala de aula e quando uma criança vinha me mostrar ou contar algo, logo outra vinha em nossa direção participar da conversa ou intervir de alguma forma. Ao vivenciar situações como esta, percebi que seria mais eficaz uma conversa em roda, ou seja, com a presença de outras crianças.

Assim, aboli a ideia de uma intervenção individual e optei apenas pelas grupais, entendendo que as crianças se sentiriam mais livres e, conseqüentemente, seriam mais participativas. Além disso, elas costumavam dar mais respostas e complementar o que diziam as outras crianças do que elaborar respostas a questões que eu lhes fazia diretamente. Concordo com Moreira (2007, p.78) ao afirmar que os participantes, como colaboradores na construção de conhecimento, precisam ser encorajados a falar de si mesmos, devendo suas considerações pessoais serem valorizadas.

Após a realização das dinâmicas, foram realizadas as conversas em grupos de 4 a 7 crianças, reunidas de forma aleatória. Não utilizo o conceito de grupo focal, já que alguns autores defendem a ideia de grupos acima de oito participantes. Flick (2004) ainda advoga sobre a ideia de que, para a existência deste método, são necessários, no mínimo, 6 participantes e, no máximo 8. Além disso, o mesmo autor aponta alguns procedimentos que caracterizam um grupo focal; dentre eles, a duração de 1h30min a 2h00, com horário de intervalo e/ou lanche. Porém, trago, nesta pesquisa, como participantes, crianças de 4 e 5 anos em seus horários, na Instituição em que estudam. Assim, este tempo de duração não seria cabível, já que as crianças dispersam facilmente, quando a atividade proposta é longa. Busquei a objetividade, a participação grupal, por meio do desenvolvimento de atividades com objetos concretos como livros e maquiagens e não um trabalho apenas com perguntas. O momento foi oportuno para conversas e posicionamentos sobre temas levados por mim, mas discutidos entre as crianças por meio da troca de ideias e de seus conhecimentos, expondo suas opiniões em grupo e, também, de forma individual.

3. O LUGAR, OS MATERIAIS ESCOLARES E AS FALAS DAS CRIANÇAS E PROFESSORAS

Ao me aproximar das crianças, busquei seguir alguns indicativos de pesquisadores na área da infância, como por exemplo: ficar na altura das crianças para falar com elas quando possível; utilizar termos claros e simples para explicar minha pesquisa, além das dinâmicas e das interações na conversa de roda. Ao estar em campo, busquei ter um olhar crítico sobre as imagens e com base na concepção de James, Jenks e Prout (2000), ocupando-me da observação participante e da dinâmica realizadas, procurei averiguar as imagens como não sendo recebidas de forma passiva pelas crianças.

Os autores ressaltam que, apesar de existirem estereótipos de beleza e corpo e estes se constituírem relevantes para as crianças, elas não os absorvem passivamente e, sim, os assimilam ativamente, com base na cultura mediada, utilizando-os para compreender suas dimensões corporais, tanto quanto suas interações com outros corpos. Com esta concepção, por meio de uma observação mais específica, busquei refletir sobre as imagens e organizações de espaço presentes na Instituição escolar.

Contudo, buscar um olhar atento também me fez aguçar a atenção sobre as falas das professoras, já que são parte integrante deste espaço pesquisado; ali elas transmitem conhecimentos, normas, condutas, sendo suas falas importantes para esta pesquisa, já que sua posição em relação a determinados comportamentos das crianças pode interferir em suas visões e concepções de mundo, em determinados momentos na sala de aula. A fala docente atravessa e constitui a maior parte das práticas profissionais. Ao se expressar, o professor difunde poderes e relações sociais, culturais; as crianças além de fixá-los, podem produzir diferenças, a serem discutidas em grupos.

3.1 A escola e a sala de aula: representações de corpo e gênero no ambiente escolar

Composta por carteiras enfileiradas, quadro negro, alfabeto, numerais e formas geométricas fixadas na parede, a sala de aula é um espaço pequeno. As paredes em tons claros apresentam apenas três cartazes sendo de boas-vindas,

ajudante do dia e aniversariantes. As imagens que estão dispostas neste espaço não têm caráter apenas decorativo; apresentam funcionalidade, sendo construções sócio-culturais-educativas que também funcionam como máquinas de ensinar (GIROUX, 1995).

Na educação infantil, é possível dizer que as imagens estão sempre presentes nas paredes da sala de aula, no pátio ou nos banheiros, além de estarem nos materiais aos quais as crianças têm acesso como no caso dos livros de literatura infantil e do material didático utilizado pela escola.

Foi possível perceber, logo no primeiro olhar dirigido para aquele espaço, que os objetos se configuravam como suportes para as pedagogias de gênero, isto é, para a educação do olhar, da descoberta dos sentidos implícitos e dos modos de pensar e agir, segundo as distinções entre masculinidades e feminilidades. O caráter disciplinador da escola moderna instituiu a separação entre meninos e meninas em filas e / ou classes, a padronização no vestuário etc., afirmando o caráter regulador e diferenciador do currículo e demais aparatos escolares, tais como normas, materiais didáticos etc. (LOURO, 1997).

Destaco, ainda, a materialidade do espaço escolar, com sua arquitetura, organização e disposição de imagens que se dirigem à orientação e formação de seu alunado, tais como símbolos religiosos, patrióticos e condutores das práticas de civildade e comportamentais de seus estudantes. Considero tais imagens como participantes efetivas nos processos de diferenciação social e das relações de gênero, em particular. Tais imagens carregam significações que ensinam as pessoas como devem ser, pensar e estar na cultura em que vivem. Implicam a constituição de suas subjetividades, identificações e diferenciações sociais. São processos sociais em que predomina o discursivo e o simbólico, conforme indica Hall (1997).

Apesar de não serem em grande número, as imagens presentes no espaço da educação infantil podem ser percebidas como fortemente significativas. Na porta da sala, um cartaz de boas vindas traz a imagem de um príncipe e uma princesa. O príncipe usa um traje com a cor azul e o vestido da princesa tem a cor rosa. O príncipe branco em seu cavalo está indo ao encontro de sua princesa com uma flor na mão, conquistador e corajoso; o masculino se apresenta superior ao feminino que, por sua vez, tem como referência uma princesa ao chão com cabelos claros, bochechas rosadas e um espelho trazendo o símbolo do valor da beleza e da

vaidade, comumente associada ao feminino. Sem dúvida, temos, aí também materializado o dispositivo pedagógico da sexualidade, em que a heteronormatividade é uma prática reguladora do social, por meio da afirmação da heterossexualidade como a única prática sexual aceita como normal e desejável e que, portanto, deve regular o conjunto das relações sociais. É sob tal perspectiva que, tal como Meyer, referimos gênero a todas as formas de construção social, cultural e linguística, as quais se encontram relacionadas a “processos que diferenciam mulheres de homens , incluindo aqueles processos que produzem seus corpos, distinguindo-os e nomeando-os como corpos dotados de sexo, gênero e sexualidade” (MEYER, 2004, p. 15).

A busca da criação de um ambiente escolar agradável para as crianças, por meio de imagens que as atraiam, não é feita de forma neutra. Pelo contrário, tem efeitos bem precisos na produção de um conjunto de ensinamentos, atitudes, comportamentos, conhecimentos e hábitos, preconizados como normais e desejáveis para a sociedade (CUNHA, 2005).

Imagem 03: cartaz na porta da sala de aula



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Além do cartaz de boas vindas, outro cartaz traz as marcas pedagógicas de gênero, o “ajudante do dia”. Nele, são representadas as imagens de um menino de azul e uma menina de rosa e são comumente escolhidos, desta forma, para ajudar a professora. Em sua pesquisa etnográfica, Cunha (2005) indicou constatar que as imagens utilizadas no espaço de educação infantil, investigado por estudiosos do assunto, eram múltiplas e serviam para ditar comportamentos, cuidar, controlar e até definir o gênero das crianças. Isto está de acordo com aquilo que Viñao Frago e Escolano (1998,p.63) afirmam “a ordenação do espaço, sua

configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo, independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso”. É interessante perceber que a menina está maquiada, apresenta um batom vermelho e olhos bem marcados.

Imagem 04: cartaz de “ajudante do dia”



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

É possível identificar elementos que diferenciam e opõem uma figura a outra, embora as duas crianças tenham em comum o fato de serem brancas. Cores claras, no tom rosa com corações na cor lilás na roupa da menina e mais escuras, em tom azul com suspensório de cor vermelha no menino. Para representar o sexo feminino, temos a menina com olhos bem marcados, boca delineada com batom vermelho, grandes cílios, pintas no rosto e cabelo preso com lacinhas. O menino está com calça e camiseta e os elementos que compõem seu rosto são bem mais simples além do seu cabelo, escuro, curto, e, sem nenhum detalhe. Os dois estão com os braços abertos, mas o menino parece estar mais, como se a menina estivesse mais contida, com um movimento menor. Algumas flores também estão dispostas no espaço para colorir o cartaz.

As imagens são produções culturais e definem um determinado tipo de “gosto”, implicando o estabelecimento de diferenças, relações de poder e exclusões sociais. Assim, aspectos como estatura, forma, aparência, sexo funcionam como fonte flexível e mutável para as interações, identidade e relacionamentos em trabalhos de formação das crianças (JAMES, JENKS e PROUT 2000, p.119).

No fundo da sala de aula, podem ser vistas várias bolsas penduradas em pequenos ganchos. Elas servem para o momento da escovação de dentes, parte da rotina das crianças, após o momento do lanche. Não há distinção entre meninos e meninas na organização das bolsas. Os nomes são colados nas paredes por ordem alfabética e é possível perceber, neste material, um grande número de personagens midiáticos e de preferência das crianças. Não só as suas bolsas e sacolas, mas também a escova de dente, a toalha e até mesmo o copo de plástico, em sua maioria, trazem personagens midiáticos diferenciados para meninos e meninas. As cores escuras para os meninos e rosa para as meninas prevalecem neste material de higiene. Durante minhas observações, por várias vezes, as crianças vinham orgulhosas me mostrar suas toalhas que sempre traziam imagens de personagens das quais gostavam.

Imagem 05: “sacolas de higiene”



Imagem 06: “sacolas de higiene”



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Nas sacolas de higiene dos meninos, a cor azul predomina, já que apenas uma delas é preta e em relação às sacolas das meninas, a cor rosa é a mais observada, seguida da cor vermelha. Algumas delas apresentaram personagens de desenhos infantis, outras não, mas é preciso dizer que as que não apresentam, têm em seu conteúdo, seja na escova de dentes ou na toalha, personagens de desenhos infantis como Ben 10, Carros, Toy Story, Homem Aranha dos meninos e Princesas da Disney, Gata Marrie ou até mesmo de programas de televisão como Chiquititas das meninas. Ao buscar imagens de corpos nos materiais dispostos e utilizados em todo o espaço escolar, é possível perceber quais são as concepções e formas corporais às quais as crianças têm acesso. Imagens de princesas e super-heróis estão representadas em desenhos e outros tipos de imagens, mas não só. Encontram-se, também, nos diálogos e brincadeiras que compõem o conjunto de

práticas sobre, do e com o corpo que proporcionarão a construção e internalização de um conjunto de regras, preceitos, hábitos e formas de se comportar.

Desta forma, ao pensar nas imagens presentes na sala de aula e nos materiais das crianças é possível notar a distinção que é proposta pelo ambiente da instituição infantil para os modos de ser, pensar, agir de meninos e meninas. As imagens que personificam corpos belos nos personagens que se encontram dispostos, com suas cores, cabelos, cor de pele, gestos etc., implicarão determinadas propostas e formas de subjetivação e identificação social, destacando padrões e estereótipos de classe, raça/etnia e gênero.

Por sua vez, James, Jenks e Prout (2000, p.208) afirmam que “um redirecionamento do foco para os corpos materiais das crianças poderia permitir-nos explorar a infância como construção do discurso e como um aspecto das vidas das crianças que molda relações sociais tanto quanto é moldado por elas”. E, ainda, em conformidade com os estudos de McLaren e Giroux, “há pedagogia em qualquer lugar em que se produz conhecimento”, conforme destaca Xavier Filha e acrescenta outros esclarecimentos:

Os artefatos culturais produzem significados, ensinam determinadas condutas às meninas e aos meninos e estabelecem a forma “adequada” e “normal” de viver a sexualidade, a feminilidade ou a masculinidade. Giroux e McLaren (1995) ressaltam que há pedagogia em qualquer lugar em que se produz conhecimento. Assim, os vários contextos educacionais da sociedade bem como os mais diferentes artefatos culturais, como cinema, mídia, revistas, livros, brinquedos, entre outros, expressam e fazem circular discursos que produzem as subjetividades (XAVIER FILHA, 2014, p. 155).

Um material utilizado todos os dias pelas crianças traz a diferenciação em relação ao gênero. Os crachás antes das férias escolares de julho eram colados nas carteiras das crianças e tinham como objetivo ajudá-las a escreverem seus nomes. Os crachás dos meninos são azuis ou verdes e os das meninas são confeccionados na cor rosa, com flores. Após o período de férias, as professoras confeccionaram novos crachás, sendo na cor verde escuro para todos os meninos e rosa para as meninas. No primeiro semestre, eles permaneciam colados nas carteiras, mas, após as férias escolares no mês de julho, com novas carteiras em sala de aula, estes materiais são entregues pelas professoras, quando acreditam ser necessário para auxílio da escrita, porém, procuram fazer com que as crianças escrevam seus nomes sem precisar do auxílio do crachá ou qualquer outro material.

Figura 07: crachá dos meninos



Figura 08: crachá das meninas



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

No espaço da sala de aula algo chamou minha atenção durante as observações. Materiais como caixas, alguns livros e papéis coloridos ficam em cima dos armários. Os materiais utilizados nas aulas como cadernos, tesouras, cola, pincéis ficam guardados no armário trancado. As crianças não têm acesso a nenhum material que não seja a apostila e o estojo (ambos guardados nos suportes embaixo das carteiras), já que os móveis são fechados e muito altos. Quando é necessário o uso de cola ou tesoura, a professora pega o material no armário e entrega às crianças; no caso da cola, a professora é quem passa em cada trabalho. Atrás da cortina, onde fica localizada a mesa da professora, no beiral de sua janela, local onde as crianças não alcançam por ser alto, são guardados materiais como uma lata com lápis de cor, massinha e papel higiênico, aos quais as crianças só têm acesso com a sua permissão e entrega.

Imagem 09 e 10: Armários e materiais na sala de aula



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Há uma dependência da criança para manipular objetos e materiais em sala de aula já que com armários trancados e locais muito altos, não há possibilidade de que venha a utilizar sua autonomia para resolver determinadas questões como pegar a tesoura ou a cola para sanar alguma curiosidade.

Este ambiente poderia ser preparado e pensado com o menor número de restrições possível, visto que influencia diretamente no desenvolvimento emocional e na aprendizagem das crianças, conforme indicam os Parâmetros da infraestrutura para Instituições de Educação Infantil (BRASIL, 2006, p.16). Tal inacessibilidade aos objetos e materiais de uso, limita as atitudes, escolhas e experimentações das crianças, restringindo o seu campo de ação, liberdade e autonomia.

As fotos abaixo são expressivas da quantidade de personagens midiáticos presentes nos materiais escolares como estojos, mochilas, lancheiras, e como já mencionado, nas sacolinhas de higiene. Todos os estojos e mochilas das meninas são cor de rosa, além de trazerem personagens como fadas, “Barbie”, “Gata Marrie”. Os materiais dos meninos são, predominantemente, escuros, com cores como verde, preto e azul. Neles, podemos ver, claramente, o “Homem Aranha” e o “Ben10”, personagens de desenhos animados com poderes para combater o mal.

Figura 11: estojo dos meninos



Figura 12: estojo das meninas



Fonte: imagem do ambiente escolar fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Além dos materiais, as roupas e calçados das crianças também apresentam estes personagens e percebi que, durante todos os dias em que estive

com as crianças, as meninas estavam com, pelo menos, uma peça rosa, seja o tênis, a camiseta, a calça ou o laço no cabelo; algo sempre era desta cor. Conforme destaca Xavier Filha (2011, p.594):

A afirmação de que a menina tem que usar rosa e o menino azul extrapola a questão do gosto pessoal por cores. Essa questão é eminentemente social, pois se aprende, desde muito cedo e no decorrer da vida, que essas cores identificam os meninos e as meninas. Essas cores produzem marcas identitárias, não se permitindo pensar em outras formas de se fazer homem e de se fazer mulher. Ao contrário, demarcam a única forma legítima de ser masculino e de ser feminino.

Considero importante destacar a força atual da tecnologia e do entretenimento. A mídia é um exemplo que está muito presente na infância, ao trazer formas ricas de convencimento e consumismo através de modelos de comportamentos, além de posturas, tipos de corpos e formas de beleza. Neste sentido, ela institui necessidades e regula as relações sociais produzindo modelos de feminidade e masculinidade. Hernandez (2002, p.3) lembra que um trabalho, na linha da compreensão crítica da cultura visual “não pode ficar à margem de uma reflexão mais ampla sobre o papel da escola e dos sujeitos pedagógicos nesses tempos de mudança”.

Na instituição investigada, os meninos sempre estão vestidos com cores escuras, assim como também são escuros os seus materiais. Por vários momentos, se apresentam com tênis ou camisetas enfeitados com personagens das mídias. Algo notável foi o uso, pelos meninos, de calça jeans com cinto, tênis “all star” e relógio no punho. Durante as entrevistas, algumas mães relataram que meninos e meninas se preocupam com a roupa que vão para a escola e muitos não aceitam ir com o uniforme. Constatei, tanto nas observações em sala de aula como em entrevistas realizadas com algumas mães, que as crianças, notadamente, se preocupam com sua imagem corporal. Isso se expressava através de suas roupas, calçados, maquiagens, acessórios de cabelo e outros como relógios, colares e pulseiras.

As questões relacionadas ao consumo infantil aparecem nos diálogos das crianças em sala de aula, revelando a força dos meios de comunicação nestes processos de “ter” para “ser” na contemporaneidade. Por várias vezes, três meninos da sala estão com um relógio em seus punhos. Um deles é do homem aranha e dois

são com uma cor forte, mas não apresentam nenhum personagem. Em um dos dias que estava observando a sala:

Júlio chegou com um relógio masculino grande, aparentemente de um adulto, pois já não funcionava mais e sua pulseira já estava bem desgastada. Ele levantou de seu lugar, foi até Super-herói e disse: “Olha meu relógio! Ó,ó,ó é de vidro!”. Super-herói olhou com curiosidade o objeto e Júlio voltou para seu lugar. Minutos depois, ele vem até o local onde estou e diz: Olha professora meu relógio! Agora são 3 horas. Disse a ele que seu relógio era muito legal e ele foi até a frente da sala onde estava a professora e fala as horas mostrando seu relógio a ela. (DIÁRIO DE CAMPO, 24/06/2015)

Júlio ficou durante alguns instantes da aula mexendo em seu relógio e olhando em volta para ver se alguém teria notado tal acessório novo. Alguns meninos perceberam que ele estava usando o relógio, mas não ouvi nenhum comentário sobre. Foi o único dia em que o usou. Neste mesmo dia, alguns instantes após o fato relatado acima, Super-herói saiu pela sala mostrando sua camiseta do time de futebol do Brasil. Percebi que isso ocorreu após Júlio mostrar-me o relógio, não só para ele como para várias pessoas da sala; e, assim, Super-herói também mostrou para todos a sua camiseta verde e amarela. Um aspecto a ser considerado é a experimentação do intenso prazer por ter a sua aparência valorizada pelo que se tem e se veste.

Super-herói é um dos meninos que vai para a escola todos os dias de boné. Após um período, veio até minha carteira contar que seu tio lhe daria vários bonés de marca. Perguntei a ele como era um boné “de marca” e me explicou que era da “Tomboy”, “Nike”, “Adidas”. Aproveitei a oportunidade e questionei se este tipo de boné era mais bonito, e rapidamente, ele responde minha pergunta com um sim, contando que tem que ser de aba reta também. Superman, que estava sentado à minha frente, se vira e participa da conversa, dizendo que ele tem um boné “de marca”. É fato que as crianças com 4 e 5 anos de idade já estão inseridas no mercado e conhecem diferentes marcas, sendo que as citadas pelo menino são de linhas esportivas mundialmente conhecidas, por patrocinarem o futebol em vários países, sendo uma delas dedicada ao público skatista. Da mesma forma, as verificações feitas com os meninos também foram observadas com as meninas. Lembro-me delas em sala de aula; com sombra rosa nos olhos e seus batons e *gloss*, repassando-os após o recreio, já que notavam que eles haviam perdido o brilho.

Ao verificar as ocupações das meninas com produtos de beleza e os meninos afirmando o seu desejo e admiração pelos bonés de marca, fica evidenciado o que vários estudos têm indicado sobre a criação de um forte mercado de produtos para o consumo infantil. Felipe & Guizzo (2003) destacam que, com o desenvolvimento dos meios de comunicação e sua cada vez mais intensa inscrição no cotidiano das crianças pequenas, em especial da tevê, estas passaram a ser vistas como pequenos consumidores e, a cada dia, são alvos constantes da comunicação publicitária. Portanto, conforme verificado em várias pesquisas, é inquestionável que:

O corpo infantil vem sendo alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o surgimento dos veículos de comunicação de massa, em especial a tevê, as crianças passaram a ser vistas como pequenos consumidores e a cada dia são alvos constantes de propagandas. (FELIPE & GUIZZO, 2003, p.120)

As novidades oriundas do consumo, segundo Baudrillard (2004), são produtos das novas tecnologias, do crescimento das religiões, da transformação dos modelos familiares e do culto da beleza e da saúde. Nos dias atuais, os processos de consumo estão presentes na infância e, como consequência, meninos e meninas podem ser levados a identificar-se com objetos e intervenções corporais que os levam a diferenciar-se dos demais, seja com acessórios de moda, roupa, maquiagem, cabelos, como também a discriminar e hierarquizar grupos sociais.

Diversas mercadorias são usadas para demarcar as relações sociais e acabam por determinar estilos de vida, posição social, além das formas com que interagem socialmente.

3.2 O cabelo de Rapunzel

Rapunzel é uma menina negra com cabelos crespos e curtos. É quieta, tímida, fala baixinho, porém muito observadora. Está sempre com roupas coloridas em tons de rosa e lilás. Em quase todos os dias nos quais estive presente em sala, ela vinha até o meu lugar e, sempre sorrindo, pedia para que cheirasse seu cabelo. Isso acontecia frequentemente. Rapunzel sempre está com seus cabelos presos seja de lado, atrás, com trancinhas, mas sempre preso. Um dia, ela chegou com

seus cabelos presos em elástico com um aplique de material sintético, que lembrava um cabelo preto liso.

Figura 13: os cabelos de outra cor



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

*J.P: Professora, a Rapunzel pintou o cabelo de preto!
Professora: Deixa eu ver. Não JP! Ela não pintou não, né Rapunzel? É o rabicó dela. Não me assusta!
(DIÁRIO DE CAMPO 23/06/2015)*

Algum tempo depois, ela insistentemente passava a mão em seu “cabelo” diversas vezes e olhava para todos os outros. Após um período de tempo:

*Rapunzel: Olha, meu cabelo é de outra cor.
Todos olham.
Princesa: É peruca! Olha gente, é peruca!
Rapunzel fica olhando para todos com um sorriso.
Ninguém se pronuncia. (DIÁRIO DE CAMPO 23/06/2015)*

Comecei a perceber que havia uma preocupação com os cabelos após este momento supracitado, que foi acompanhado pelos pedidos constantes para que eu cheirasse seu cabelo:

*Rapunzel: “Cheira meu cabelo”
Eu: Hum, que cheiroso!
Rapunzel: “É xampu e creme, eu passei”.
Eu: Hum, que legal!
Rapunzel: “É rosa. O xampu e creme é rosa”.
Eu: É porque é de menina?
Rapunzel: “Sim, Quando minha mãe passa creme meu cabelo fica liso”.
Eu: Ah é? E você gosta do cabelo liso?
Rapunzel: “Sim, esse aqui [apontando para seu cabelo] minha mãe chama de chuazinho”. (DIÁRIO DE CAMPO 11/08/2015)*

Depois de tanto cheirar seu cabelo, comecei a perceber que ela se importava não só com o perfume de seus cabelos, mas também, com a ideia de que quando sua mãe passava o creme, seu cabelo ficava liso e ela gostava de tê-lo por um instante assim. Em outro momento, percebi que Rapunzel tirou o elástico de seu cabelo e veio em minha direção, pedindo para que eu arrumasse. Arrumei da forma como ela queria e perguntei se ela gostava de ficar com o cabelo cheiroso. Ela responde que sim e que pede para sua mãe passar creme.

Foi observado o quanto Rapunzel se preocupava com seus cabelos (e a escolha de seu nome na pesquisa já nos traz um referencial importante em relação a isso); em outro momento, assim que entrou na sala de aula, ela veio ao meu encontro:

Rapunzel: "Meu cabelo ainda tá cheiroso. Meu cabelo é duro".
Eu: Você acha duro?
Ela passa a mão.
Rapunzel: "Olha"...(passa as mãos nos cabelos e seus dedos se enroscam nos cachos)
Eu: Ah, mas ele é cheio de cachos, não é duro.
Rapunzel: "O da minha avó é liso. Você lembra quando te desenhei de Rapunzel? Eu gosto da Rapunzel. Acho ela bonita".
Eu: Lembra sim, você me desenhou com aquele cabelão né?
Rapunzel: "É. Minha boneca é feia".
Eu: Ué, porque sua boneca é feia?
Rapunzel: "Ela tem um cabelo "desgramado", é todo enrolado."
Eu: O que é desgramado?
Rapunzel: "É duro, feio". (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2015)

Ao que parece, ela tem uma boneca negra e com os cabelos crespos. Mas informa que não a aprecia, que não se identifica com ela, fisicamente. Fica claro, em sua fala, que o cabelo cacheado ou crespo é feio, para ela. Ao iniciar o diálogo, diz que seu cabelo é duro e, ao término, diz que o cabelo de sua boneca é feio e duro. Consigo perceber a sua preocupação estética com seu cabelo, por ele ser "crespo e duro" como o de sua boneca. A imagem da personagem de quem ela gosta tem o poder de subjetivar e auxiliar na constituição de sua identidade, bem como produzir efeitos sobre ela (CUNHA, 2005).

O cabelo é um importante elemento da constituição corporal. Para Sabino (2007, p.116), o cabelo é utilizado, publicamente, para comunicar uma variedade de sentidos sociais e pode estar diretamente relacionado às demarcações e às internas delimitações hierárquicas das sociedades. Segundo o autor, o cabelo é muito mais público do que privado e é considerado um dos símbolos mais

poderosos da identidade individual. Em seus materiais, pude observar a presença de cabelos lisos, em todas as atividades.

Imagem 14: atividades com letras do alfabeto no caderno de Rapunzel



Fonte: imagem do caderno escolar, fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Mais um diálogo merece destaque:

Rapunzel: Sabia que minha mãe desembaraçou meu cabelo?

Eu: Ah é? Hoje ela passou creme?

Rapunzel: Não, só de noite ela passa. Mas ela desembaraçou.

Eu: Entendi

(se aproxima para que eu cheire seu cabelo)

Rapunzel: Mas ele tá cheiroso

Eu: Está sim. Por que você não usa seu cabelo solto?

(Ela ficou me olhando por um instante)

Rapunzel: Por que ele fica...fica... (mostra suas mãos em volta da cabeça, demonstrando um cabelo armado) Ele fica grande. Só se minha mãe passa creme e desembaraça aí dá pra eu vim.

Eu: Mas ela não desembaraçou hoje?

Rapunzel: É (risos) mas não dá pra soltar!

Desde criança, as meninas já se autorregulam e autovigiam, com vergonha de seus corpos. Esta vigilância é realizada não somente pela influência cultural do exterior no interior, por obediência às regras impostas socialmente, mas

pelo próprio indivíduo que, desde muito cedo, aprende a se examinar, controlar e governar (LOURO, 2000). Rapunzel não só esconde o que acredita ser um defeito como investe em práticas que a fazem sentir-se mais bonita, como o uso de creme para, momentaneamente, seu cabelo ficar liso e sempre perfumado. Portanto, o acreditar que o cabelo crespo é defeito, constitui, um comportamento cultural, resultante da assimilação passiva das representações sociais de um outro grupo cultural: dos brancos, que têm, na maioria, cabelos lisos; e ainda, essa crença, exposta por Rapunzel, remete às representações sociais de modismo de uma dada geração, em que prevalece o hábito de alisar até os cabelos lisos.

Estudos como os de Moreira, (2015), Cavalleiro (2000), Trinidad (2012) e Gomes (2002), dentre outros, indicam a particularidade do cabelo crespo na construção identitária das pessoas negras, destacando as situações vividas pelas crianças nas escolas. Conforme Gomes (2002), “são nesses espaços que as oportunidades de comparação, a presença de outros padrões estéticos, estilos de vida e práticas culturais ganham destaque no cotidiano da criança e do/a adolescente negro”. São muitos os relatos em pesquisas sobre situações de humilhação, diante de gozações e apelidos pejorativos “cabelo de bombri”, “cabelo duro”, “cabelo de vulcão”, que as crianças negras recebem na escola.

Gomes indica os cuidados que algumas crianças costumam ter em casa, como compensação para a preservação de sua autoestima, tal como vimos acontecer com Rapunzel. Diz a autora:

Em alguns casos, é o cuidado da mãe, a maneira como a criança é vista no meio familiar, que lhe possibilitam a construção de uma auto-representação positiva sobre o ser negro/a e a elaboração de alternativas particulares para lidar com o cabelo crespo. Diante disso, podemos inferir que saber lidar, manusear e tratar do cabelo crespo está intimamente associado a estratégias individuais de construção da identidade negra. (GOMES, 2002, p. 46)

Contudo, não foi este o caso verificado por Moreira e Aguiar, no caso de Adriana, uma garota negra com idade entre 9 e 10 anos, pobre e que não recebia nenhum tipo de cuidado em sua família. A professora insistia em pedir para que ela viesse de casa penteada e usasse gel, chegando até trazê-lo de sua casa, para que a menina usasse. Adriana vivia em atrito com os/as colegas e a professora, recusando-se a fazer as lições. Afirmam as autoras:

Não queremos dizer que Adriana não pudesse ter o cabelo arrumado com o gel ou sem ele, mas a prática adotada pela professora fazia supor às crianças que o cabelo crespo era feio, desajeitado, ao mesmo tempo que valorizava outro tipo de cabelo. Determinadas características das crianças não eram reconhecidas e nem consideradas legítimas de modo que as diferenças entre elas eram tratadas a partir dos ideais de homogeneidade e normalidade vigentes (AGUIAR, MOREIRA, 2015, p, 15).

Conforme podemos perceber, não se pode generalizar as situações pelas crianças. Elas precisam ser remetidas às particularidades de suas vidas. Entretanto, pudemos perceber que o cabelo crespo é um fator de preocupação e distinção social, pois informa se elas devem ser identificadas como feias ou bonitas. Este aspecto é facilmente notado através do intenso crescimento do mercado de cosméticos, voltado às meninas pequenas – esmaltes para unhas, sombras para os olhos, produtos diversos para os lábios e cabelos.

Para Sabino (2007), o cabelo, por ser um marcador social, exerce, na sociedade, a expressão de símbolos, de hierarquia, distinção de gênero e religião, além de outros aspectos. Isso leva a pensar com Xavier Filha (2014, p. 158), que menciona Deacon e Parker para destacar as práticas que indicam as ações sobre si mesmos, realizadas pelos sujeitos, quando se encontram numa relação com os efeitos de coerção, impostos pelas verdades que percorrem as instituições:

O indivíduo não é passivo diante das forças externas a ele. Ele é, sobretudo, ativo, pois é capaz de produzir jogos de verdade consigo mesmo para se constituir como sujeito, já que dispõe de mecanismos com os quais atua sobre si mesmo e que o ajudam a se constituir. O processo de subjetivação, entretanto, se faz de forma “intersubjetiva, através dos outros e em relação com eles (incluindo o próprio eu)” (DEACON; PARKER, 2000, p. 101).

Ao partir da fala dos autores acima citados, apresento os dados da entrevista realizada com as professoras da Instituição pesquisada como parte da pesquisa de campo, onde estão presentes as suas condutas, falas e formas de trabalho com as crianças. Sabemos que a institucionalização e o convívio com os adultos são forças externas, já que o meio e as diferentes relações podem causar influencias nas formas de agir das crianças dentro do espaço escolar.

3.3 Práticas e representações de corpo e gênero nas falas das educadoras da Instituição

No início da pesquisa de campo, a realização de uma entrevista semiestruturada com as professoras da Instituição, foi de suma importância para entender como estas pensam o corpo, a beleza e o gênero em suas rotinas com as crianças. Além disso, busquei ouvi-las e perceber suas formas de trabalho e visões, já que foi percebida a necessidade de discussão sobre estes temas que se fazem presentes nos espaços escolares, sob diferentes formas, incluindo aquelas reveladas de maneira implícita e sutil.

Cada vez mais, é preciso refletir sobre a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, propondo rupturas que nos levem além, a pensar o novo e de novo. Desta forma, com a realização de observações do ambiente escolar e a entrevista semiestruturada, foi possível um contato direto e individual com seis professoras. Suas respostas às questões relacionadas aos temas de gênero, beleza e corpo proporcionaram uma aproximação da forma como essas professoras veem e tratam essas temáticas, em seu trabalho docente. O pronunciamento de uma delas, docente de uma turma de nível I, chamou a atenção, pela sua correspondência a não intervenção docente na naturalização das práticas que remetem a um estereótipo de beleza presente no mundo contemporâneo. Ela conta o resultado de uma determinada atividade e se refere a uma fala em particular:

“Quando elas vão fazer o autorretrato, as meninas que tem o cabelo enrolado desenham o cabelo liso (o trabalho é feito olhando no espelho). Eu não tenho nenhuma atitude. Deixo eles desenharem do jeito que quiserem. Uma vez perguntei pra uma menina sobre seu desenho...Nossa, seu cabelo está liso! E ela respondeu que sim, pois faria uma escova progressiva. É nítido estes aspectos com as meninas”. (Professora Nível I).

Embora o país tenha uma grande miscigenação, o padrão de beleza valorizado é o branco, os cabelos lisos, compridos e claros (GUIZZO; BECK, 2011, p.27). A partir desse estereótipo de beleza atual e ao pensar no “cabelo liso” como parte deste, é possível perceber que, assim como a menina Rapunzel, desde pequenas, as meninas já utilizam certas estratégias para tentar disfarçar o que, provavelmente, não agrada à sociedade ou a si mesmas.

O desenho é uma importante atividade de livre expressão e permite observar aquilo que a menina considera como "valorizado positivamente". É possível perceber que ela já tem uma resposta sobre como vai fazer para atingir o seu alvo. Mesmo afirmando que é frequente o fato de as crianças com cabelos crespos, desenharem a si mesmas da forma mencionada e indicando que percebem a predominância de um padrão de beleza padronizado, a professora costuma se manter em silêncio, diante de tal situação. No decorrer da entrevista, ela só tocou mais uma vez no assunto. Contou que, em uma determinada aula, precisou intervir:

Sempre fazemos caracterizações para apresentações e tenho uma aluna que tem o cabelo encaracolado e o acessório não parava no cabelo dela. Algumas crianças tiraram sarro, dizendo que o cabelo era ruim. Ela ficou triste, tive que conversar. O cabelo dela não é ruim, cada um tem suas características e aí vamos tentando resolver conversando com todos (Professora Nível I).

Foi possível observar que, apenas ao ocorrer uma situação de conflito e agitação entre as crianças, se notou uma intervenção da professora, embora questionável. Ao que parece, é difícil intervir sem saber como e sem se estar convencido do significado da violência e exclusão que tais simbolismos carregam.

Na fala da menina negra sobre seus cabelos, é possível perceber que a percepção de corpo é sempre feita por referência a modelos de corpo ideal. A aparência e constante atenção com a mesma são categorias que se retroalimentam, na lógica do consumo. Sob tal lógica, as crianças são um público privilegiado, e o corpo infantil passa a ser alvo de constantes e acelerados investimentos.

Através do corpo, há interações com o meio natural, social, com a cultura, com os adultos e outras crianças e, assim, é fundamental uma reflexão sobre como a criança se vê e como percebe o outro, com base nos padrões de beleza instalados. Nessa perspectiva, existe uma percepção de corpo, não a partir de si mesmo, mas através de modelos muitas vezes irrealizáveis de corpo ideal.

Sempre notei um distanciamento dos gordinhos. Questão de raça não, mas os gordinhos, sim. (Professora Nível II).

Tinha uma menina que era mais cheinha na sala e ninguém queria brincar com ela. Perguntei para alguns alunos o porquê e me responderam que era porque ela era gordinha. Tive que fazer um trabalho na sala, porque a menina se sentia excluída. Percebo também em relação à cor. (Professora Nível II (2)).

Eu acho que a escola tem o papel de mostrar que todo mundo é igual. Assim, um gordinho, que é menos favorecido na beleza, ele é igual, ele não

é diferente porque é gordo, não é diferente porque é negro. (Professora Nível III).

As professoras indicam que têm sido alcançadas pelos atuais discursos pedagógicos que denunciam as estereotípias e discriminações em relação aos corpos. Contudo, elas os reproduzem a sua maneira, fazendo notar a superficialidade e sua compreensão acerca dos efeitos de tais práticas na vida das pessoas. Em suas falas está presente a concordância com modelos corporais, tais como o peso, a agilidade, a beleza.

As representações de corpo belo que circulam em nossa sociedade ajudam-nos a pensar que ser gordo/a é sinônimo de ser feio ou feia, sinal de falta de força de vontade, preguiça, lentidão etc. Levando em consideração o consumo, a mídia e a preocupação constante, não só dos adultos, mas também das crianças, com o corpo que está “acima do peso”, observamos que o mesmo aparece associado ao corpo percebido como “feio”. Da fala de uma das professoras destaco a expressão: “Um gordinho, que é menos favorecido na beleza...” Os educadores, em geral, compartilham ideias que vicejam culturalmente e são divulgadas especialmente pelas mídias que, nas mais variadas reportagens veiculadas de forma impressa e televisiva, apresentam o “gordo” como um problema a ser resolvido, tema este que foi discutido com as crianças em uma roda de conversa durante a pesquisa.

Diante do aporte teórico desta dissertação e nas falas das professoras, faz-se necessária uma discussão sobre a dimensão corporal das crianças, no que tange à constituição da sua identidade, relacionamentos e interações. Para isso, é fundamental que os professores sejam mais sensíveis às questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião, de beleza e de geração, pois, consciente ou inconscientemente, ao se relacionarem com as crianças, estarão “intervindo” na constituição de seus processos de identificação social.

Você me fez lembrar de um caso aqui da escola: uma aluna que tive ano passado que era totalmente o oposto, ela gostava de brincar com os meninos, de Max Steels, dinossauros e a cor preferida dela era verde mas as vezes andava de rosa porque sua mãe a vestia assim. (Professora Nível II).

A fala da professora mostra que há um jeito esperado de ser feminino e um jeito de ser masculino. Há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, os quais são entendidos como adequados, “naturais”,

apropriados para as mulheres, relacionando-se às questões da beleza, vaidade e preocupação com a aparência. Quando o “oposto” é trazido em sua fala, fica claro um estranhamento, o qual parece ultrapassar as fronteiras de gênero, porque ela não segue o modelo de menina que gosta da cor rosa, de bonecas e de brincar com outras meninas. A tendência quanto a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo (LOURO, 1992).

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao fato de criança ser mencionada como um “caso”, como algo a ser visto e tratado de forma excepcional. Finco (2010) discute tal questão, afirmando que existe um conjunto de expectativas e regras que faz com que a criança pequena que ultrapassa as fronteiras de gênero seja acompanhada e investigada de modo individual – sendo assim, torna-se um “caso”. Além de classificar os indivíduos, tais posições estabelecem as formas de ser e agir concebidas como um “problema” em determinada sociedade. Sobre tais processos normalizadores, Foucault explica que:

[...] o caso é o indivíduo tal como pode ser descrito, mensurado, medido, comparado a outros e isso em sua própria individualidade; é também o indivíduo que tem que ser treinado ou retreinado, tem que ser classificado, normalizado, excluído, etc. (FOUCAULT, 1977, p.159).

No caso aludido, os brinquedos aparecem caracterizados como masculinos, de maneira que, além de gostar de cores e objetos fora de um padrão considerado “feminino”, a menina ainda brincava com os meninos e com os brinquedos de que eles também gostavam. Parece que a professora não vê o brincar como uma atividade que se resume por si, pelo simples prazer de brincar, além de não perceber a importância das relações sociais as quais são criadas entre meninos e meninas, quando oportunizadas em momentos de brincadeiras e jogos. Benjamin (1994), ao tratar do brinquedo, argumenta que este funciona como um instrumento que permite à criança imaginar inúmeras situações durante a brincadeira e, de maneira negativa, os adultos transferiram para os brinquedos necessidades que eles supõem como pertencentes às crianças, mas que, na verdade, consistiam em precisões puramente adultas.

Os significados de gênero vão sendo observados e avaliados nos corpos de meninos e meninas, de acordo com as expectativas sociais colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras organizam e veem as

atividades e as brincadeiras, além do uso de materiais. É importante que sejam incorporados, cotidianamente, novos discursos e modos de olhar para as crianças, percebendo-as não como um desvio, mas como sendo fundamental nas práticas e nas relações entre as crianças e entre elas e os adultos. Segundo Pelbart (1993, p.11), “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do tempo”.

Vejo que é necessário um comprometimento com a discussão sobre as questões relacionadas ao corpo, gênero e beleza que estão presentes nos espaços educativos, pois estão implicadas na concepção de sujeitos que se deseja formar. Quando questionadas se esta é uma questão de que a escola deve tratar, as professoras trouxeram as seguintes respostas:

A intervenção acontece a todo o momento, é o tempo todo explicando sobre sermos iguais. Se acontecer algum fato eu puxo muito pra religião, que a gente trabalha a cada 15 dias, trabalho o amigo, a amizade. Quando acontece isso “a gente já joga pra religião. (Professora Nível III).

A escola tem o papel sim de não excluir ninguém, todo mundo é igual, entro até com a situação da religião se surgir esse assunto, que todos somos iguais, independente da cor, da raça, do tamanho. Somos todos diferentes, mas para Deus somos todos iguais. (Professora Nível III (2)).

Como fica patente, as professoras se utilizam de argumentos religiosos para transmitir um preceito moral e cultivar a obediência das crianças, quando precisam intervir em situações associadas à discriminação, ao desrespeito e às diferenças. Não cabe, aqui, uma discussão mais aprofundada sobre a pertinência da presença do tema religioso nas instituições escolares, o que chama a atenção é que esta é a forma corrente e única que percebemos ter sido encontrada pelas professoras para tratar do assunto. Isso significa desconhecer e deixar de lado o trabalho com questões relacionadas aos estudos culturais, sociais e históricos que permitem encontrar outros caminhos para tratar das diferenças no contexto escolar.

Mesmo que a escola considere os possíveis fatores de homogeneidade que possam existir entre as crianças, como um grupo com características etárias semelhantes, é fundamental que os fatores de heterogeneidade sejam levados em conta, bem como a valorização do significado da voz e da singularidade das crianças. Kohan (2007 p.101) destaca:

Pensar a infância a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai

gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

Tendo como base os estudos da infância, coloca-se como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade (ABRAMOWICZ; OLIVEIRA, 2010). Também tem sido destacado o lugar diferenciado que as instituições de educação infantil apresentam em relação ao lugar educativo no âmbito da família.

A educação de crianças pequenas as coloca no espaço público, que deveria ser um espaço não fraternal, não doméstico e nem familiar. Queremos dizer com isto que o espaço público é aquele que permite múltiplas experimentações. É o espaço por excelência, da criação, em que se exercitam formas diferentes de sociabilidade, subjetividade e ação, o que não é possível em espaços familiares, que priorizam a segurança material e imaterial. O espaço público expõe e possibilita à criança outros agenciamentos, afetos e amizades. É preciso saber aproveitar as possibilidades de acontecimentos que se inauguram na cena pública e escolar. A professora não é mãe, nem tia; a colega não é irmã; e brincar de casinha não é imitar papai e mamãe, bem como as histórias infantis não precisam remeter a um final feliz e nem à ideia de mulher, de casal e de povo. Nesta educação a professora está fortemente empenhada em entender o que as crianças falam, o que querem conhecer, o que há de interessante a fazer e deixar de fazer, a estudar, deixar pra lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que músicas e que danças podem ser inventadas. (ABRAMOWICZ; LEVCOVITZ; RODRIGUES, 2009, p. 193).

Esta outra forma de olhar para a relação de professores e crianças, na Educação Infantil, pode ajudar na compreensão sobre os significados do processo de educação escolar e colaborar para a construção de outras formas de relações e práticas diante da diversidade e autonomia que as crianças nos apresentam.

Por meio das entrevistas, foi possível reconhecer que o enfrentamento das situações relacionadas ao corpo, beleza e gênero, na educação da primeira infância desta Instituição, demanda múltiplos olhares e é preciso promover reflexões sobre a diversidade de culturas presentes em seu interior.

Desse modo, é possível pensar em um trabalho educativo o qual procure interpretar, por um lado, os universos simbólicos que constituem os saberes, valores e ações das crianças e, por outro, salientar os significados múltiplos dos padrões de beleza, corpo e gênero, desconstruindo padrões classificatórios e

hierárquicos que valorizam uns em detrimento de outros. É importante levar em consideração que os processos de institucionalização delimitam a identidade da infância, subordinando cada vez mais a ação das crianças à cultura das instituições.

Alguns autores aqui destacados, como Finco (2010) e Abramowicz e Oliveira (2010), ressaltam a importância de os docentes que trabalham na Educação Infantil reconhecerem o potencial que esse ambiente de coletividade pode possibilitar para a convivência na diversidade, de modo que a diferença possa ser reconhecida como potencialmente capaz de romper com padrões únicos e homogêneos de existência. Levanto, ainda, a imprescindibilidade em discutir os limites e os efeitos de explicações pautadas na moral religiosa como recurso, muitas vezes único, a fim de amenizar as relações e conflitos emergentes quanto ao gênero, corpo e beleza, no contexto escolar infantil.

Em vista destes temas, estarem constantemente presentes na vida escolar e nas relações das crianças e delas com os adultos, é possível estabelecer uma relação entre a criança e a sua cultura, ancorada numa prática dialógica atenta aos processos de dominação simbólica e capaz de progressivamente os desconstruir, resultando em uma escola onde a criança tenha as condições para ter voz e vez como participante ativa da cultura e sociedade.

3.3.1 Práticas e falas das professoras em sala de aula

Ao estar na sala de aula com as crianças de 4 e 5 anos, busquei anotar detalhes das falas das professoras, tendo em vista que mesmo que meu olhar tivesse como alvo as falas e ações das crianças não é possível desconsiderar a relevância de suas relações com os adultos da escola na construção das significações que atribui ao vivido. Além disso, a forma como são organizadas as crianças em sala, como realizam suas atividades e são dispostos seus materiais também fizeram parte da observação.

Durante o período em campo, me relacionei com três professoras em sala de aula. Uma professora titular, responsável pela sala e pelo trabalho com a apostila, outra professora chamada co-regente que é responsável pelo ensino dos numerais e letras do alfabeto e, uma vez por semana, acontecem aulas de educação física com outra professora específica desta área. Além disso, em um intervalo de 15 dias um policial militar vai até a sala para realizar uma aula do programa “PROERD”

- Programa Educacional de Resistência às Drogas e à violência. É um projeto de âmbito federal e acontece através de um Convênio entre Prefeitura, Secretaria de Educação e Governo Estadual (Secretaria Estadual de Segurança Pública). É realizado por policiais militares fardados, com material e método próprios que desenvolvem um curso de prevenção às drogas e à violência.

Na segunda e terça-feira, as aulas são com a professora co-regente, que trabalha com o caderno e o início da alfabetização. No primeiro dia de aula em que estive com esta professora, a mesma disse às crianças que eu estava em sala para anotar os nomes dos alunos que não se comportassem e não obedecessem à professora. Todos me olharam assustados e percebi que sua fala teve peso negativo em relação a minha presença. O que previ aconteceu, já que se tornou mais difícil, após este momento, estar nas conversas e nas brincadeiras das crianças. Algumas vezes, estavam conversando e quando olhava, paravam de falar e se sentavam.

Sentindo-me um tanto quanto prejudicada com o ocorrido, conversei com a coordenação e a professora titular da sala, com o intuito de esclarecer minha posição e tentar reverter a ideia de que estaria ali para controlar o comportamento das crianças. Durante alguns recreios, conversei com a professora e pedi, de forma cordial, para que não usasse a minha presença para inibir o comportamento das crianças, pois prejudicaria muito meu trabalho, já que tinha como foco estar presente em suas conversas paralelas, brincadeiras e, desta forma, todos me tratariam como uma autoridade, sendo muito mais difícil alcançar meus objetivos. Neste mesmo dia, fiz novamente uma explanação para todas as crianças sobre minha pesquisa, minha presença em sala e o porquê das anotações em meu caderno. A conversa foi plenamente satisfatória e pude perceber que todos compreenderam, já que apresentaram um comportamento mais espontâneo e natural, a partir daquele instante.

Com o passar dos dias, pude notar que não era mais uma figura ameaçadora para eles; pelo contrário, pediam minha ajuda para tarefas, me abraçavam, vinham conversar e pedir para desenhar em meu caderno. Cerca de dois meses após o ocorrido, a professora tornou a dizer que eu estaria lá para anotar o mau comportamento dos alunos e me pediu, durante este fato, para concordar, para ajudar diante da desobediência de alguns; fiquei em silêncio, sentada em minha cadeira, com um olhar sem jeito e permaneci, assim, por alguns instantes.

Percebi que, após sua fala, as crianças não se importaram, não mudaram suas formas de interagir e falar comigo, nem havia mais olhares desconfiados. Após este dia, o seu discurso mudou; em outros momentos ela disse às crianças que eu estava lá os observando para meu estudo e acreditava que não estaria gostando de alguns comportamentos durante sua aula.

Em outro momento, a professora titular da sala estava utilizando a apostila. A atividade era sobre os brinquedos preferidos das crianças. Para isso, separou, no quadro negro, um espaço para “meninos” e outro para “meninas”. A professora perguntou para cada criança qual era seu brinquedo preferido e, assim, organizava os dados no quadro, como uma votação. A forma como os dados foram colocados me trouxeram uma indagação, já que, na apostila, não havia nenhuma separação em relação ao gênero e, sim, qual o brinquedo mais votado pela turma, de forma geral. Compreendi que havia uma nítida distinção entre o que é brinquedo de menino e brinquedo de menina. Foi uma ação que afirmou a ideia de que meninos e meninas devem estar em mundos separados e, ainda, com gostos e vontades diferentes.

Um por um, todos falaram sobre seus brinquedos e quando Sereia do mar foi responder, Ben10 disse, rapidamente: boneca! Ela responde que gostava de brincar de “cada macaco no seu galho”. Neste momento, a professora explicou que queria o nome de um brinquedo, não de uma brincadeira e diz: “Você não gosta de boneca?” induzindo sua resposta. A menina concordou, balançando a cabeça e, após um curto período de tempo, pergunta à professora: “Do que eu gosto de brincar?” e ela, prontamente, responde: “Você respondeu de boneca não é?”.

A professora constrói o gráfico com o número de brinquedos escolhidos pelas crianças e quando vai conferir a quantidade de bonecas diz: “Vamos contar quantas meninas gostam de brincar de boneca?” apresentando, em sua fala, que só meninas brincam e gostam de bonecas. As características dos brinquedos para meninos e meninas são significativas para refletir sobre a produção de discursos hegemônicos de feminilidade e masculinidade, para as crianças dos dias atuais.

Em outra tarde, durante minhas observações, Homem Aranha chama Superman de “gay”. Superman, irritado, vai até a professora e conta a ela o ocorrido. Esta, por sua vez, vai até o menino e diz que não pode ofender os amigos; assim, pediu para que ele se desculpasse por tê-lo ofendido. O menino se desculpou e tudo voltou ao normal. A palavra “ofender” traz como significado magoar, fazer mal, lesar;

sendo assim, fica clara a postura da professora em relação a “ser gay” como algo ruim, ofensivo. As crianças conhecem o sentido da palavra e ela se faz presente em suas vidas, já que, em outra ocasião, um dos meninos deu um beijo em outro. Todos foram contar para a professora co-regente que os mesmos tinham “beijado na boca”. A professora agiu no mesmo momento, dizendo que criança não pode beijar na boca, que se eram amigos poderiam beijar no rosto, na mão, na testa, mas na boca não. Super-herói e Resident Evil estavam sentados ao meu lado e expressaram certa indignação com o ocorrido dizendo por várias vezes: “Quem beija na boca de homem é gay”, “Homem que beija homem é tudo viado”, “Tudo gay professora, tudo gay”. A professora pediu para que todos parassem de falar esses nomes feios e continuou a aula. Não sei ao certo se este beijo realmente aconteceu desta forma, mas o que fica claro para mim é que as crianças têm presentes em suas vidas, os sentidos negativos das expressões “gay” e “viado” conforme foi transmitido pela professora, naquele momento, como palavras feias, xingamentos; ou seja, ser “gay” é errado e não pode fazer parte daquele ambiente.

Os mecanismos de controle e de regulação que garantem ao sujeito modos de conduta socialmente adequados (SABAT, 2008) estavam claros para mim, naquele momento. Notamos o quanto os educadores não têm sido preparados para avançar em uma discussão sobre tal tema com crianças, muito menos com aquelas tão pequenas. Elas poderiam ter sido indagadas, pelo menos, sobre o que significava para elas as expressões que estavam sendo usadas. Sabemos que tão importante quanto o que se fala e ensina, é também aquilo que é silenciado (ALVARENGA e IGNA, 2008).

Foi constante o uso de falas como “senta como mocinha”, “senta direito, costas retas e pernas para dentro”.

O modo de sentar e andar, as formas de colocar cadernos e canetas, pés e mãos acabariam por produzir um corpo escolarizado, distinguindo o menino ou a menina [...] Nesses manuais, a postura reta transcendia a mera posição física dos membros, cabeça ou tronco: ela devia ser um indicativo de caráter e das virtudes do educando (LOURO, 1997, p.62).

É preciso desconfiar das práticas cotidianas que se tornam “naturais”. São estas práticas que fazem com que gestos e palavras que parecem inocentes, rotineiros, precisam ser vivenciados com atenção. É preciso desconfiar de tudo que

é trivial, natural (BRECHT)⁸. Isso implica adotar uma postura vigilante, a fim de desequilibrar as divisões e grupos e problematizar o que é dado como natural.

O “natural” também está nos desenhos das crianças e da professora em relação às vestimentas de meninos e meninas. Em uma atividade sobre o consumo de água, na apostila, as crianças deveriam desenhar suas reações, quando estivessem presentes em situações do uso abusivo de água como: adultos lavando a calçada com mangueira, escovar os dentes e lavar a louça com a torneira aberta. A professora disse às crianças que desenharia no quadro negro para ajudá-las:

Menino desenha de shortinhos, menina com saia. Quem vai estar lavando a calçada, geralmente é uma mulher, mas tem homem que ajuda também. As meninas vão desenhar uma menininha com a mulher e os meninos, um menino com uma mulher. (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2015)

Corpo e identidade são inseparáveis, pois é nele e por meio dele que se apresentam as inúmeras possibilidades de identificação, daí a necessidade de controle sobre os corpos. As crianças trazem, em seus corpos, vestimentas que devem promover sua identificação, mas trazem aspectos para um corpo masculino e feminino, como por exemplo, o uso de saia apenas para as meninas. A utilização de roupagens diferentes trazem distinção ao que pode ser de menino ou de menina. Neste sentido, Goellner (2013, p. 29) conceitua o corpo não somente um corpo:

É também o seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também 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, sempre à descoberta e a serem descobertas. Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem.

A partir desta ideia trazida pela autora, fica claro, na fala da professora, a diferenciação da roupa que as crianças irão desenhar para distinguir os gêneros das crianças. Se for menina, deve estar de saia e os meninos de shorts. É necessário que o olhar sobre o corpo seja desnaturalizado, ou seja, é preciso questionar os saberes considerados como verdadeiros ou, por vezes, únicos

⁸ Poema “Nada é impossível de mudar” de Bertolt Brecht.

(GOELLNER, 2013). As crianças poderiam ter desenhado outras peças de roupas e formas de representação de meninos e meninas, mas como uma forma de “ajudá-las”, a professora indicou que o desenho fosse feito da forma apresentada na imagem abaixo:

Imagem 15: desenho professora – atividade sobre a água



Fonte: imagem do ambiente escolar, fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Além das roupas, ainda é possível perceber que a figura feminina é a escolhida para ser representada lavando a calçada. Mais uma vez, o gênero está presente na definição de papéis e lugares a serem socialmente ocupados pelas pessoas, em função de seu sexo biológico. Foi possível observar, durante este período na Instituição de educação infantil, que as características físicas e os comportamentos esperados para meninos/meninas e homens/mulheres são reforçados pelos pequenos gestos e práticas rotineiros.

Após as observações realizadas, volto-me a ouvir as crianças e apresento, na sequência, as falas e interações das mesmas, tendo esta postura vigilante, porém, aberta a ouvir o que as crianças têm a dizer e atenta em relação ao modo como as crianças se deslocam e se mostram desalinhadas às estratégias de ordenamento de uma determinada ordem social e cultural.

4. A DIALOGIA E A POLIFONIA IMPLÍCITA NOS OLHOS, FALAS E MOVIMENTOS DAS CRIANÇAS

Tendo como base as observações e compreensões em processo, executei, após o período de 30 dias na escola, a primeira dinâmica prevista para ser realizada em sala de aula com as crianças. Apresento as dinâmicas: “Aparência do Agrado” (4.1.1), “Características de Bonito/Feio a partir da apresentação de imagens de crianças” (4.1.2), “Painel de Recortes” (4.1.3) e “Dinâmica do Dilema na Contação de História” (4.1.4). Na “Dinâmica da Aparência do Agrado”, as crianças puderam escolher, entre todas as imagens de meninos e meninas que lhes foram apresentadas, quais eram aquelas com que gostariam de se parecer. A partir de suas escolhas, realizei a segunda fase da dinâmica, sendo esta intitulada “Características de Bonito/Feio a partir da apresentação de imagens de crianças”; ao buscar ouvi-las sobre quais aparências consideravam bonitas/feias e o porquê desta consideração. As atividades contaram com a participação de todas elas e a professora permaneceu em sala durante todo o tempo; porém, manteve-se em silêncio e não opinou sobre nada do que acontecia.

Em outra data, foi realizada a “Dinâmica do Painel de Recortes”, sendo que, neste dia, as crianças tiveram acesso a mais de 100 revistas voltadas a diversos públicos (homens, mulheres, moda, famosos, cozinha, decoração, família) e, através de seus recortes, puderam produzir o painel “bonito” e o painel “feio”. A última dinâmica realizada foi a “Dinâmica do Dilema na Contação de História”, em que um problema deveria ser resolvido pelas crianças.

4.1 Pesquisadora e Crianças em Ação: as dinâmicas realizadas

Em data pré-agendada com a professora, realizei a dinâmica que teve como foco a aparência física das pessoas, apresentando imagens de diversas crianças, expressando diferentes culturas e diversos aspectos físicos, tais como gordo, magro, loiro, careca, rico, pobre, com cabelos lisos e crespos, entre outros. Indaguei-as sobre qual delas mais as agradava e perguntei com quem gostariam de se parecer, ou, achavam que se pareciam. Além de ouvir a resposta de cada um, também realizei a segunda fase da dinâmica, ao perguntar o motivo pelo qual escolheram determinada imagem e não as outras. Todos puderam apontar qual era

a aparência que gostariam de ter ou acreditavam ter. Entendemos que os significados que construímos acerca dos fenômenos sociais são constituídos no interior de uma dada cultura, constituída por um sistema de códigos de significado que, tal como afirma Hall (1997, p.1), “dão sentido às nossas ações”.

Eles nos permitem interpretar significativamente as ações alheias. Tomados em seu conjunto, eles constituem nossas ‘culturas’. Contribuem para assegurar que toda ação social é ‘cultural’, que todas as práticas sociais expressam ou comunicam um significado e, neste sentido, são práticas de significação.

Quando adentramos o tema das teorias culturais e da construção dos significados, nos deparamos com o conceito de “representação”, o qual tem sido traduzido de múltiplas formas. Nesta pesquisa, recorreremos ao conceito defendido por Roger Chartier, que o articula a três modalidades da relação com o mundo social, quais sejam:

o trabalho de classificação e de recorte que produz configurações intelectuais múltiplas pelas quais a realidade é contraditoriamente construída pelos diferentes grupos que compõem uma sociedade; em seguida, as práticas que visam a fazer reconhecer uma identidade social, a exhibir uma maneira própria de ser no mundo, a significar simbolicamente um estatuto e uma posição; enfim, as formas institucionalizadas e objetivadas em virtude das quais "representantes" (instâncias coletivas ou indivíduos singulares) marcam de modo visível e perpétuo a existência do grupo, da comunidade ou da classe (CHARTIER, 1991, p. 183).

As representações se ancoram em instituições, em práticas e em representantes reconhecidos como autorizados para classificar, hierarquizar e delimitar as posições sociais dos sujeitos, definindo, portanto, suas identidades e estatutos. Por outro lado, o autor enfatiza que elas são mobilizadas de diversas formas, assumindo configurações múltiplas e contraditórias, pelos diferentes grupos, em suas experiências cotidianas particulares (CHARTIER, 1988), conforme também aparece na ênfase dada, por Certeau, às implicações dos aspectos da vida cotidiana na construção dos significados. Embora não consideremos a representação em um aspecto puramente mentalista ou como resultante de uma interioridade psicológica prévia, também não a entendemos sendo sempre uma “marca visível e exterior” (...) “concebida unicamente em sua dimensão de significante, isto é, como sistema de signos, como pura marca material”, tal como é vista em um marco teórico pós-estruturalista, conforme apontado por Silva (2014, p. 90).

Os estudos de Bronislaw Baczko sobre imaginário social também compõem o nosso modo de pensar as questões envolvidas com o campo cultural e simbólico da vida social. Este autor enfatiza que as produções imaginárias se constituem enquanto respostas que são dadas pelas sociedades às suas tensões e contradições. Em tal direção, é valorizado o destaque conferido pela antropologia política para as relações entre sentido e poder, entre sistemas simbólicos e estruturas de dominação.⁹ Conforme Baczko, esse processo se caracteriza pela detenção, por determinados grupos, dos meios de divulgação e de propaganda de suas ideias para toda a sociedade: imprensa, instituições educativas etc.

Partindo, portanto, de tais pressupostos, que afirmam que toda prática social é discursiva, linguística e culturalmente produzida (CHARTIER, 1990) é que entendemos que é por meio dos significados produzidos pelas representações que damos sentido àquilo que somos. Tal como Chartier, concebemos que as representações são assim; o que se pretendeu com esta dinâmica foi perceber e analisar as relações de poder das imagens de outras crianças de diferentes culturas incluindo ou excluindo o que, segundo suas referências culturais, acreditavam ser belo ou feio.

4.1.1 Dinâmica: Aparência do Agrado

Para isso, foram apresentadas às crianças imagens de outras crianças de diferentes tons de pele e etnias (negras, brancas, indígenas, orientais, mestiças). Colei no quadro negro todas as imagens e pedi para que elas viessem à frente e olhassem com bastante atenção cada uma das crianças. A seguir, perguntei à turma se havia diferenças entre elas e todos responderam que sim. Após esta afirmação, pedi para que citassem alguns aspectos corporais que consideravam diferentes; obtive as seguintes respostas: cor da pele, olhos, cabelos, roupas e boca. Cada criança escolheu a imagem que lhe agradava e justificou o motivo pelo qual a considerava mais bonita.

As imagens apresentadas foram as seguintes:

9 - Nesse sentido, o imaginário social é entendido enquanto o lugar e o objeto dos conflitos sociais e de luta política. Considerando que as atitudes sociais são resultantes de decisões relacionadas às expectativas, saberes e valores de seus agentes, o domínio do imaginário pode ser entendido como um lugar estratégico para o exercício do poder, o que leva a uma luta pelo seu controle e difusão. (BACZKO, 1985, p.321-25).

FIGURA 16: Imagens apresentadas às crianças para a realização das dinâmicas: “aparência de agrado” e características bonito/feio



Fonte: Imagens retiradas do [google.com/imagens](https://www.google.com/imagens) (2015)

Ao iniciar e solicitar para que cada uma falasse sobre suas escolhas, algumas delas gritavam e iam até o quadro para indicar primeiro, alegando que os

amigos poderiam escolher a mesma imagem. Expliquei que a mesma imagem poderia agradar uma ou mais crianças e não haveria problema, caso isso acontecesse, sendo que o que realmente importava era a sinceridade e a opinião de cada um. Barbie vai até o quadro, escolhe uma imagem e a esconde com as mãos para ninguém mais escolher. Expliquei a ela que precisávamos ouvir todos e que ela também teria a oportunidade de falar sobre aquela imagem. Assim, ela foi se sentar. Apresento as imagens escolhidas e as justificativas das crianças.



Resident Evil, Homem Aranha e Superman escolheram esta imagem:
 Resident Evil: “Porque sim, ele é bonito!”
 Homem aranha: “Porque ele é bonito e tá com um óculos que eu gosto...de sol. Eu gosto destes óculos”.
 Superman: “Ele é bonito, eu já tive óculos assim”.

Dentre os três meninos que escolheram esta imagem, dois deles são pardos com os cabelos enrolados e o outro é branco, loiro com olhos claros. Percebi que se atentaram aos acessórios como óculos, blazer e sapatos. É possível dizer que esta imagem traz um menino com vestimenta e postura idênticas a de um adulto.



Bela Adormecida escolheu esta imagem:
 “Eu gostaria de me parecer com ela. Achei ela bonita, é estilosa, está bem arrumada”.

A menina Bela Adormecida é loira, com cabelos lisos e é muito vaidosa. Sempre está com batom nos lábios e se preocupa com sua aparência. Sua mãe é cabeleireira e ela sempre está junto a ela, em um espaço de embelezamento de mulheres, durante o período que não está na escola. Nesta imagem, a menina também não está com roupas características de criança, se apresenta como uma pequena mulher com saltos, bolsa e casaco.



Ben10 escolheu esta imagem:
 “Porque ela assusta”.

A professora co-regente que está no fundo da sala pergunta: “É homem isso aí ou é mulher?” Respondo que parece ser uma menina. Pergunto ao Ben 10 porque ele gostaria de se parecer com ela e ele responde: “Porque ela assusta”.

A imagem traz uma criança com um olhar expressivo e vestimentas que não são conhecidas pelas crianças desta turma¹⁰. Ben10 alega sua escolha, dizendo que ela assusta, sendo a única imagem que está com uma expressão séria. Ele soube que era uma menina, pois, todos riram e gritaram “é menina!” quando ele foi à frente da sala e apontou a imagem. Foi firme em sua escolha, em nenhum momento olhou para as outras imagens como se quisesse trocar. Este menino é filho único, branco e loiro.



Princesa, Super-herói, Homem de ferro, Rapunzel e Barbie escolhem esta imagem:

Princesa: Porque ela é estilosa, é bonita, é perfeita.

Eu: Como a gente fica perfeita?

Ela: Com a roupa mais bonita do mundo.

Eu: Ah é, então com a roupa mais bonita do mundo a gente fica perfeita?

Ela: É, e com maquiagem.

Neste momento, pergunto a todas as crianças se realmente com a roupa mais bonita do mundo e com maquiagem ficamos perfeitos. A maioria diz que sim, apenas dois meninos respondem que não, Rei e Super-herói.

Super-herói: “Porque ela é famosa, é do carrossel. Eu queria ser ela”. Ele foi até o quadro e deu um beijo na foto, perguntei se ele queria se parecer com ela e ele disse que sim. Perguntei o porquê do beijo e ele ri e vai se sentar.

Homem de ferro: “Porque ela é bonita”

Barbie: “Porque sim. Porque é bonita. Porque ela é a mais bonita de todas. Gostei do rosto dela”.

Rapunzel: “Eu gostei dela”.

Esta foi a imagem mais escolhida pelas crianças. Apresenta uma menina com um aspecto que remete à sensualidade, fazendo pose e passando a ideia de certa superioridade, sua roupa é elaborada com acessórios e ombro de fora.

¹⁰ Imagem intitulada “a menina afegã” que apresenta uma jovem refugiada de olhar intrigante. Tornou-se um ícone fotográfico. O fotógrafo Steve McCurry fez este retrato em um campo de refugiados no Paquistão em 1984 e a menina jamais havia sido fotografada.

As três meninas que a escolheram são brancas e parecem ser vaidosas, já que também estão sempre com batom e acessórios como pulseiras, tiaras e colares. Princesa sempre traz em sua fala as questões sobre roupa e cabelo, cabe mencionar que sempre vai com penteados diferentes na escola, como tranças. Super-herói confundiu a imagem com a de uma personagem da novela Carrossel, voltada ao público infantil, mas não é nenhuma das personagens deste programa de televisão. Justifica sua escolha dizendo que ela é famosa, e neste momento, o status e a fama se tornaram evidentes em sua fala. O beijo dado pelo menino na foto, mostra certa confusão em querer ser a menina já que parece achá-la muito bonita, mas seu gesto não nega a escolha feita por ele.



Rei escolheu esta imagem:

“Porque é bonito, estiloso. Ele tá com bola e os meninos gostam de jogar bola”

Eu: Mas as meninas também podem jogar bola?

Ele: Pode. E também porque eu gosto de jogar futebol.

Rei foi o único menino que escolheu esta imagem. Houve uma relação com o menino vestido com a camisa verde e amarela e a bola de futebol com seu gosto por jogar bola. Parece-me que ele se voltou aos aspectos de um menino que joga futebol e não especificamente à aparência física do mesmo. Assim, houve uma identificação com o gosto pelo futebol e com a ideia de jogar bola.



Branca de Neve escolheu esta imagem:

“Porque eu achei ela bonita”.

Resident Evil diz “A gorda”. Branca de Neve aponta a roupa da criança na foto e diz que gostou da roupa dela.

Eu: O que você falou Resident Evil? Pode falar...você achou ela gorda? Ele responde que sim. Eu: E ser gorda é bom ou ruim? Todos respondem: É ruim! Eu: Ser gorda é feio? As opiniões foram misturadas, porém a maioria da sala concordou, mas nem todos disseram que sim ou não, houve silêncio. É como se pensassem sobre isso.

Branca de Neve é uma menina magra, com longos cabelos pretos. A única informação que dá sobre sua escolha é a cor da blusa da menina da imagem ser rosa, cor esta sempre presente em uma das peças de suas roupas na escola e

em seu material escolar. A imagem apresenta uma menina sem expressão de alegria ou tristeza. Foi possível identificar aqui um ponto importante que deu origem a uma roda de conversa sobre o corpo gordo: ser gordo é ruim.



Julio, Lion e J.P escolheram esta imagem:

Julio: “ Porque ele é legal. Achei bonito o óculos dele”.

Lion: “Achei ele bonito”

J.P: “Eu gosto assim”

A imagem apresenta um menino branco, com cabelos lisos e claros, com óculos, camisa e gravata, vestimenta esta que também remete ao universo adulto. Os óculos foram um acessório que, aparentemente, chamou a atenção dos meninos, tanto escuros como este com lentes. Parece ser um menino sério e, depois da dinâmica um dos meninos, J.P veio ao quadro e disse a outra criança, que o menino da imagem era inteligente; sendo assim, os óculos parecem transmitir esta ideia de uma pessoa intelectual, inteligente.



Julia escolheu esta imagem:

“Porque ela é bonita. Ela se arruma bem”.

A menina da imagem é loira, com olhos claros, cabelos longos e está posando para uma foto com uma roupa que parece ser um catálogo de modas. Julia é uma menina que mora na zona rural, muito vaidosa, sempre com as unhas pintadas e batom nos lábios, também é loira e tem os olhos claros. Escolheu a imagem, alegando ser bonita e dizendo que ela se arruma bem, mesmo havendo poucos acessórios e roupas.

4.1.2 Características de Bonito/Feio a partir da apresentação de imagens de crianças

Após todas as crianças, presentes neste dia, se pronunciarem, voltei a atenção para as imagens restantes e perguntei a todos o motivo pelo qual não foram escolhidas e, a partir destas informações, elas me diriam se achavam bonito/feio:



Princesa: “Ela é feia porque ela tem a cara pequena”
 Super-herói: “E tá com uma toalha na cabeça”

As crianças disseram que as meninas têm o rosto pequeno, já que estão usando um tecido não só em suas cabeças mas que cobre o corpo todo. O sinal com os dedos parece não ter sido identificado pelas crianças.



Resident Evil: “Ele é feio”
 J.P: “porque a gente não gosta de sanduiche”
 Super-herói: “É feio comer muito”

A criança que diz ser feio comer muito é um menino magro, de família com baixa renda. J.P diz não gostar de sanduiche, mas é possível afirmar que ele conhece este tipo de alimentação pois seus pais o levam a shoppings na região e lanchonetes na cidade. A ligação entre a comida, o comer muito, novamente está ligado ao feio. Esta criança da imagem não apresenta um corpo gordo, porém, o foco do olhar das crianças esteve voltado à comida que chama a atenção na imagem.



“Ela é feia. Porque ela é bochechuda”.

A etnia oriental não se faz presente em Ribeirão Claro, cidade onde está localizada a escola. Com cerca de 11.000 habitantes a cidade não possui orientais entre seus pioneiros homens e mulheres e, nos dias atuais, são raras as exceções. Assim, as crianças não conhecem, não se relacionam com pessoas que possam ter os olhos mais puxados, rosto arredondado como o da menina da foto. O menino que disse sobre ser bochechuda (Super-herói) deu ênfase às partes do rosto da menina que estão protegidas por suas mãos. Talvez, possa haver, aí, mais uma vez a questão do corpo gordo, sendo esta parte do corpo exagerada para ele.



Todos gritam: “Ele é feio”.
Resident Evil: “Porque ele é preto”.

Resident Evil é um menino pardo, com cabelos cacheados. Quando ele gritou “Porque ele é preto”, algumas crianças ficaram em silêncio, como se ele estivesse dizendo algo errado ou ruim. Registrei o que o menino disse e não fiz nenhum comentário a respeito. Ele, ao dizer, sorriu, como se debochasse da cor da criança na foto. Mas logo após sua fala, ficou quieto. A professora que estava na sala também não se pronunciou.



Ele é feio. Porque ele está pintado feio. (alguns acharam bonito, mas não queriam ser como ele)

Pessoas de origem indígena também não estão presentes no contexto da vida cotidiana destas crianças da pesquisa. Apenas em imagens na apostila, livros, revistas e televisão. Por estar pintado, alguns disseram que era feio, já que foge de um padrão vivido por eles; mas, algumas meninas disseram que acharam a criança da imagem bonita, com o rosto pintado e alguns acessórios, mas não gostariam de ser como ela. Talvez, exista uma relação com a maquiagem tão usada por elas, pois, em seus rostos também pintam, usam cores para se sentirem mais bonitas.



“Ele é feio porque ele é careca e está pelado”.

Mais uma vez a roupa e o cabelo aparecem nas falas das crianças; a ausência destes faz com que não seja bonito para todas elas. Não ter cabelo e estar com pouca roupa, neste caso, também foge do contexto onde as crianças se encontram, inclusive do consumismo excessivo do mundo globalizado do qual fazem parte. Não disseram nada, explicitamente, sobre questões sociais, durante a apresentação das imagens, como por exemplo, ser rico ou ser pobre; mas, cabe dizer que as crianças escolhidas para a aparência do agrado apresentam elementos que lhes conferem uma posição social alta como camisas, bolsas, óculos. As crianças com menos elementos não foram escolhidas e as crianças as consideraram feias.



Todos: “Ele é feio!”
J.P: “E gordo”.

O corpo gordo novamente está presente nas falas das crianças como algo ruim ou feio. Durante as observações, as dinâmicas e, principalmente, na roda de conversa sobre este tema é possível perceber que há preocupação por parte das crianças em serem gordas e comerem muito como um desleixo com o corpo.



Todos: “Ele é feio”
J.P: “Porque ele não tem a camiseta larga”.
Eu: Vocês estão vendo a camiseta dele?
Super-herói: É branca e apertada, olha a cara dele professora!

Super-herói parece estar incomodado com a camiseta usada pelo menino da imagem. Diz estar apertada; considera assim, talvez pela expressão

facial do menino, ou talvez até mesmo pode ter a pele rosada por ser ruivo e estar rente ao pescoço. A imagem da camiseta aparece de forma muito sutil na fotografia, sendo que o enfoque dado para o registro da imagem e a expressão do garoto contribuíram para que Super-herói usasse este argumento, já que ele mesmo diz que a camiseta está apertada e isto pode ser percebido pela sua expressão facial.



Todos: “Porque ela é feia”
 Julia e Bela Adormecida: “o cabelo dela é bagunçado”.

O cabelo crespo da menina negra foi considerado feio pelas crianças na pesquisa. Disseram estar bagunçado e quem se pronunciou mais a respeito disso, foram as meninas; sendo assim, é possível dizer que há uma preocupação em relação aos cabelos que também foi constatada durante as observações e diálogos durante o período em campo. Julia e Bela Adormecida, que disseram sobre o cabelo estar bagunçado, são loiras de cabelos lisos. Existem duas meninas na sala que são negras com os cabelos crespos; estas não se pronunciaram, mas concordaram com todos ao afirmarem que a menina era feia.

Das dezessete imagens apresentadas às crianças, nove são meninos e oito são meninas. Três delas são negras, uma indígena, e a maioria branca com diferentes corpos, cabelos, roupas e culturas. Tenho claro que a maior parte das imagens apresentam crianças brancas, porém, tive como objetivo apresentar as mais variadas etnias. A minoria das imagens com crianças negras é um aspecto importante em relação às escolhas. Todavia, todas as crianças ao serem questionadas com quem gostariam de se parecer e fazerem suas escolhas livremente, sobre não escolheram nenhuma imagem de criança negra. O que levamos em consideração aqui é que, ao apresentar as diversas etnias e corpos, as crianças através da livre escolha, não escolheram nenhuma imagem de criança negra.

As imagens escolhidas pelas crianças demonstram na dinâmica “Aparência do agrado” apresentam meninos e meninas com maior poder aquisitivo, vários acessórios e todas são brancas (imagens: 5, 6, 7, 8,10,12,14 e 16). Hernández (2007) considera que as representações visuais contribuem, assim como

os espelhos, para a constituição de maneiras e modos de ser. As representações visuais derivam-se de e ao mesmo tempo interagem com as formas de relação que cada ser humano estabelece, também com as formas de socialização e aculturação nas quais cada um se encontra imerso desde o nascimento e no decorrer da vida.

Ao analisar as imagens escolhidas pelas crianças, é preciso um olhar para as prováveis representações sociais que intervêm na construção do olhar das crianças participantes desta pesquisa. A mídia, o futebol, as roupas e poses, acessórios e roupas características de adultos (sapatos de salto, blazer, óculos escuros) são símbolos conhecidos pelas crianças em seus contextos, sendo que, apenas a figura 6, escolhida por um dos meninos ao dizer que ela assusta, apresenta características diferentes das que as crianças conhecem, mas para ele, o tecido com o qual a menina da imagem está coberta, faz parte da ação de assustar, não sendo uma vestimenta utilizada por ela dentro de sua cultura.

As relações que cada um estabelece contribui para dar sentido à sua maneira de sentir e pensar, de olhar-se e olhar, não a partir de uma posição determinista, mas em constante interação com os outros e com o meio. As representações visuais apresentam um forte poder persuasivo já que estão associadas às práticas culturais, fazem parte do que acontece; experiências de prazer, ou seja, trazem satisfação e; formas de socialização, sentindo-se parte do grupo ou outra criança com a qual se identificaram. As representações visuais têm a ver com a constituição dos desejos (HERNANDEZ, 2007, p.32).

Fica evidente, através das escolhas das crianças, que as imagens escolhidas fazem parte de seus contextos culturais, além disso, trazem o desejo de ser e parecer fisicamente com alguém que se identifica, que faz parte do meio em que vivem. Os signos presentes nas escolhas, como os óculos, por exemplo, podem ser uma referência a algo ou alguém do meio em que vivem, mas também, pode ser uma referência a algo imaginário, abstrato.

As imagens que apresentam crianças de culturas diferentes e aspectos físicos não conhecidos pelas crianças participantes não foram escolhidas e algumas falas mostram aspectos relevantes sobre as roupas e diferentes características corporais como os olhos e pinturas corporais. A imagem, escolhida por uma das meninas que foge dos padrões de beleza elencado pelas crianças, recebe a intervenção de um dos meninos, alegando que a menina é gorda, momento em que, todos riram.

Quando questiono sobre a não escolha da imagem do menino negro aparentemente pobre, com uma colher na boca, um dos meninos justifica o motivo por não querer ser ou se parecer com ele por ser uma criança “preta”; logo, ser negro não é esteticamente bonito para ele e, por isso, não se igualou àquela imagem. Pude observar que o padrão branco, magro e com roupas e diversos objetos e adereços da moda foram os mais escolhidos pelas crianças, o que leva a concluir que este estereótipo de beleza está presente em seu dia a dia seja em casa, na mídia ou nas relações com outras crianças e adultos. Com Certeau (1995), refletimos sobre isso:

Desde os ‘cuidados do corpo’ e os tratamentos para emagrecimento até a expressão corporal ou as técnicas amorosas, o fantástico do corpo traduz uma transgressão com relação às normas da sociedade. Haveria um código mais rigoroso e mais ritualístico do que o da vestimenta? Ela classifica, separa, hierarquiza, ratifica os contratos secretos do grupo. (CERTEAU, 1995, p. 48)

Por meio das imagens, mediadas pela cultura de cada um, é definido o que é belo. Os significados que os corpos têm nas práticas de cuidado com a aparência, feminina ou masculina, estão articulados às expectativas da sociedade e grupos sociais a que os sujeitos pertencem. A falta de roupa, a pele negra, cultura diferente e a relação comida/gordura foram características a serem ressaltadas. “Os estudos da cultura visual permitem a aproximação com novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras das crianças olharem (-se) e serem olhadas” (HERNANDEZ, 2007, p.37). Com a pesquisa de campo, análise e criação das imagens, foi possível identificar como as crianças representam e se colocam no que consideram “bonito”, a partir de sua realidade e perspectivas culturais.

Após a realização desta dinâmica, no mesmo dia, ao sair da escola procurei registrar os dados, pois ainda estavam vivas em minha memória as falas e expressões das crianças. Ao ouvir a gravação de áudio realizada durante a atividade, houve momentos de apreensão e insegurança. Questionava-me sobre a forma como agir e pude notar, de forma clara, a pontualidade das crianças ao me responderem: “Porque sim, porque eu gosto, porque é bonito”; estas foram algumas das respostas obtidas e quando as questionava com mais um porquê, a resposta continuava a mesma. Senti-me insegura em relação a esta maneira de interrogá-las

e após a realização desta atividade, percebi que perguntar a causa e o motivo não seria suficiente, quando meu objetivo era buscar as ideias e opiniões das crianças.

Por ser a primeira experiência realizada, analisei os aspectos supramencionados e julguei ser necessário, a partir desse passo inicial, aperfeiçoar a realização das futuras dinâmicas, no sentido de provocar a obtenção de mais falas e manifestações entre as crianças. Além disso, entendi que as expressões que foram mais mencionadas em relação às imagens, embora de modo pontual, deveriam ser mais exploradas nos momentos futuros.

Aquilo que foi dito pela Princesa sobre “ser perfeita” com a roupa mais bonita do mundo e maquiagem, será agregada à próxima dinâmica realizada. A preocupação das meninas com a sua aparência é presente em suas falas e modos de se vestir e maquiar. Todos os dias em que estive presente em sala de aula, pelo menos uma menina levava à escola um batom infantil ou um brilho labial. Conseqüentemente, todas as outras meninas pediam para passar.

Em um dos momentos de minha observação, Princesa estava com um batom. Veio até mim e pediu para passar. Eu deixei e enquanto passava em minha boca, conversávamos:

Eu: Por que você trouxe este batom para a escola?

Princesa: “Porque ele é pra ficar mais bonita”

Eu: Ah é? Então eu estou ficando mais bonita?

Princesa: “Sim! Mas peraí, falta maquiagem”.

Ela passa seu dedo no batom e passa em seus olhos.

Princesa: “Vou passar em você”

Ela passou em meus olhos

Princesa: Pronto, assim a gente fica mais linda!

(DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2015)

Neste mesmo dia, outra menina, Julia, que todos os dias está com sombra rosa em seus olhos ficou observando a cena:

Eu: E essa maquiagem em seu olho Julia?

Julia: “Sou em mesma que passo”

Eu: Você passa quando sai de casa? Quando vem para a escola?

Julia: “Para sair também”

Eu: Você gosta de maquiagem?

Julia: “Gosto sim”

Eu: Por que? Eu não passo maquiagem, acha que devo passar?

Julia: “A gente fica mais bonita com maquiagem”

(DIÁRIO DE CAMPO, 11/08/2015)

A maquiagem faz parte do universo feminino infantil; com ela, as meninas sentem-se mais bonitas. É um processo artificial para valorizar o natural. Em um dos dias em que estive presente na sala, a professora titular estava trabalhando com as crianças um projeto sobre o homem do campo e tudo que é consumido e utilizado que é extraído da natureza e produzido por ele. Em um dia de passeio, como parte do projeto, as crianças iam conhecer uma madeireira.

Todos munidos de suas autorizações e com algumas mães presentes, fomos até o local para entender como a madeira é cortada e utilizada para fabricação de diversos materiais e construção de casas. Neste dia, Barbie levou um batom para a escola, era dia de passeio, dia de sair da rotina. Antes de todos saírem da escola, ela ofereceu seu batom para todas as meninas que, rapidamente, formaram uma fila para que ela passasse em todas. Neste dia, pude perceber que as meninas estavam mais arrumadas, com a camiseta do uniforme (obrigatória quando saem da escola), porém com diversos adereços e cabelos penteados de formas diferentes. Seria um momento atípico na rotina da escola; então, pareciam precisar “estar mais arrumadas” e, claro, com batom em seus lábios para ficarem “mais bonitas”.

Imagem 17: batom em cima da carteira de Barbie no dia de passeio



Fonte: imagem do ambiente escolar, fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Ao continuar minhas observações, após uma semana, realizei a terceira dinâmica com o objetivo de produzir um painel com recortes feitos de imagens de revistas escolhidas pelas crianças. Assim, coletivamente, confeccionamos o mural “Bonito” e o mural “Feio”.

4.1.3 Painel de Recortes

Esta dinâmica foi executada pela produção de dois murais: o “Feio” e o “Bonito”. Já havia, previamente, avisado à professora titular que realizaria esta atividade e assim, levei para a escola mais de 50 revistas de diversas áreas: moda, beleza, cortes de cabelo, reportagens políticas, administração e revistas voltadas ao público feminino como “Claudia, Capricho e Boa forma” e para o masculino como “Men’s Health”. As crianças, novamente, se mostraram muito animadas com a atividade que iriam desenvolver. Levei os cartazes em branco para a sala, apenas com os títulos “bonito” e “feio” e expliquei como seria o desenvolvimento da dinâmica. Ao espalhar as revistas pelo chão na sala, disse que cada um poderia pegar as revistas que quisessem e, após observar com bastante atenção todas as imagens contidas nestas, poderiam escolher a pessoa mais bonita e a pessoa mais feia e recortar para que, assim, pudéssemos montar o nosso mural.

Com as tesouras em mãos, todos escolheram suas revistas e foram aos seus lugares para recortar. Cada uma conversava com a outra rindo, mas percebi que suas escolhas foram bem subjetivas e pessoais, naquele momento, visto que não observei nenhuma criança escolhendo a imagem para outra ou dando algum palpite sobre a imagem selecionada. Logo me traziam as imagens, dizendo “Esta é feia professora”, “Esta é bonita!”. Após a construção de nosso mural, as imagens ficaram dispostas desta forma:

Imagens 18: Mural “Bonito”

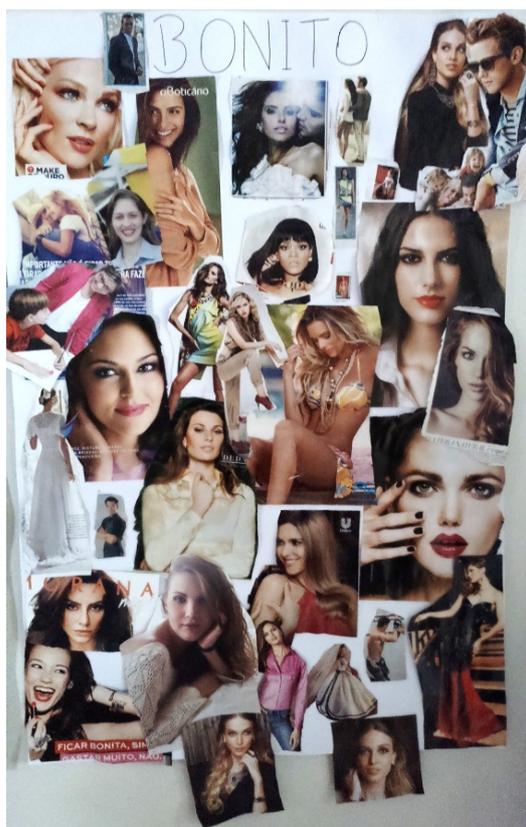
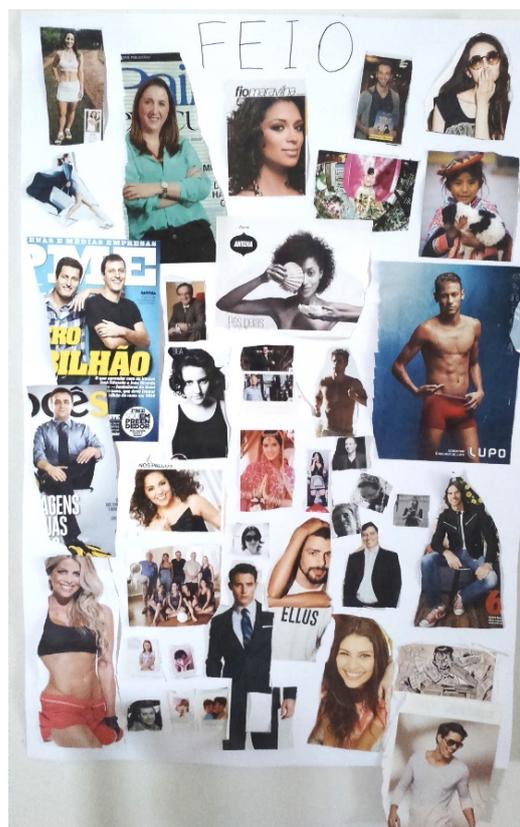


Imagem 19: Mural “Feio”



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Os dois murais foram produzidos simultaneamente e as crianças de forma aleatória traziam as imagens e escolhiam onde deveriam ser coladas. É possível perceber, no mural intitulado “bonito” a quantia significativa de mulheres com corpos magros, brancas, jovens, maquiadas, com roupas e diversos acessórios como brincos, pulseiras, sapatos. Pude observar que os olhos estão em destaque e apenas três homens aparecem com seus rostos à mostra, outros dois aparecem abraçados com mulheres e seus rostos não podem ser vistos. Há, também, duas imagens de famílias sendo mãe/filho e mãe/pai e filhos expressando relações afetuosas.

No mural intitulado “feio”, o número de homens é significativamente maior. Há também negros, pessoas de outras etnias como uma mulher indiana e uma criança colombiana, pessoas mais velhas com ternos e roupas mais formais; como também foi possível observar pessoas com poucas roupas e acessórios. Imagens com caretas e expressão séria também estão presentes. As imagens são menores e menos coloridas. Diferentemente do outro mural, todos os rostos estão à mostra e não há imagens de abraços, casais e adultos com crianças.

Ao observar os dois murais e ouvir as crianças na elaboração dos mesmos, é possível dizer que há um olhar atento aos detalhes sobre as imagens do mural “feio”:

Princesa: “Escolhi ela porque está com uma luva feia. Aí ela ficou feia”.
Super-herói: “O olho dela está torto, um é maior que o outro”.
Ben 10: “Ela esta feia com o cabelo bagunçado e tampando um olho”.
Rei: “O nariz dela é feio e ela é gorda”.
Bela Adormecida: “A barba dele está com cara de velho”.

As falas e imagens escolhidas pelas crianças trazem aspectos que remetem ao cuidado com o corpo além de detalhes em relação a diferentes elementos e artefatos que deixaram as pessoas “bonitas” ou “feias”.

O corpo é entendido como um construto social e cultural e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. É por meio destes múltiplos discursos que marcas/símbolos culturais são inscritos nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc. quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, heterossexual, saudável, entre outros. (ANDRADE, 2008, p.110)

A menção a “feio porque é velho” se soma à presença significativa de mulheres jovens e “bem arrumadas”, presentes no mural do “Bonito”. Fica evidenciado que meninos e meninas indicam mais personagens femininos do que masculinos, para esta classificação. Isso nos leva a refletir sobre o corpo feminino ser constantemente observado e a mulher ser um sinônimo de vaidade e beleza, como algo que é permanentemente reafirmado, construído e vigiado com ajustes obrigatórios em relação à beleza, juventude e saúde.

O racionalismo moderno instaurou as bases para a emergência da mulher como o “belo sexo”, com as representações e papéis femininos que organizam as formas modernas de subordinação e igualdade das mulheres. A instituição da mulher como “belo sexo” ocorreu no contexto da formação de uma cultura baseada nas capacidades humanas como o trabalho e a razão, criadores de riqueza, poder e saber, restituindo as coisas do mundo como criações humanas. A beleza física se transfigura e assume um sentido positivo na sociedade manifestando-se como qualidade das mulheres, pois aos homens cabia o trabalho e a razão, a inteligência e a força. Essa beleza feminina foi concebida para o deleite e prazer dos homens, a mulher bela e ricamente vestida denotava a riqueza e o poder do marido ou do pai (MOTA, 2008, p.2-3).

Outro elemento importante da cultura dominante que aparece nas manifestações das crianças é a condição socioeconômica das pessoas escolhidas

como bonitas. São as mulheres maquiadas, aparentemente ricas, desejadas e famosas que são apresentadas como exemplos e que se tornam referências com padrões a serem seguidos. Muito interessante é a expressão “estilosa” utilizada por mais de uma criança. A apropriação deste linguajar adulto e da mídia indica o quanto as crianças participantes, caracterizadas pela idade de 4 a 5 anos, já se encontram familiarizadas com o mundo do mercado da beleza.

A beleza, nos dias atuais, passou a ser um investimento pessoal, que gera responsabilidade de cada um por sua aparência física, o que também aparece evidenciado. Nas entrevistas realizadas até o presente momento com cinco mães de meninos, todas elas durante a entrevista revelaram a preocupação que eles têm com a aparência. Segundo elas, eles dizem: “Mãe, você vai me levar para a escola assim? Não vai trocar de roupa?”, “Mãe, penteia o cabelo”, “Passa um batom mãe, você já é bonita, mas fica ainda mais quando passa”. Foi interessante perceber que a roupa, a maquiagem e o cabelo penteado são aspectos de uma intervenção corporal e não do corpo físico. Por exemplo, as crianças falam pouco sobre corpo gordo/magro ou a cor da pele, entretanto, falam de processos de embelezamento do corpo de sua mãe. Perguntei a elas se essa preocupação com a aparência também ocorria com seus pais e todas responderam que não, que ocorria apenas com elas.

A minha imagem corporal também foi observada pelas crianças e Resident Evil traz essa afirmação clara em sua fala:

Resident Evil: “Profe”, hoje você está bonita!

Eu: Obrigada!

Resident Evil: É maquiagem que você passou? Lápis?

Eu: Não, não passei nada. Mas é por isso que você disse que estou bonita? Porque achou que eu estava maquiada?

Resident Evil: Sim! (DIÁRIO DE CAMPO, 18/08/2015).

Dez dias após este fato, eu realmente estava com rímel preto em meus cílios e ao entrar na sala, sentei-me ao lado do mesmo menino e este logo disse: “Professora Narda! De novo bonita! Hoje você está maquiada né?”. O olhar da criança foi minucioso, detalhista e veloz. Estava me aproximando deste menino, quando ele me olhou com um sorriso e disse que estava bonita “de novo” por estar maquiada, ou talvez por ter realçado uma parte do meu rosto.

Além de convivermos com um ideal de beleza feminino, que vem sendo constituído em várias temporalidades históricas do mundo ocidental, atualmente

contamos com experiências bastante específicas em sua composição. Vigarello (2006) afirma que, no século XVI, a beleza só era definida no feminino, entrelaçando fraqueza e perfeição. Em nosso tempo presente, destacam-se as questões do mercado e de sua propaganda midiática de produtos de beleza, que é veiculada por vários meios de comunicação, mas especialmente pela televisão.

As crianças também têm acesso às revistas, aos contos de fadas e outros tipos de livros infantis que, de uma forma geral, trazem como personagem principal uma mulher alta, magra, cabelos lisos, rosto e pele bem destacados pela maquiagem. Além disso, elas encontram tais referências na maior parte das mulheres adultas com as quais convivem: a busca do corpo magro, do cabelo louro, de adornos, maquiagem e outros. No embelezamento de seus corpos, os aspectos que mais ganham destaque entre as meninas são os cabelos e a maquiagem nos olhos e nos lábios.

Concordo com Andrade (2008, p.110) ao afirmar que:

As coisas que vemos na TV, lemos nos jornais, em livros ou revistas, ouvimos no rádio, influenciam na constituição de nossas identidades como sujeitos sociais e culturais. Determinando com intensidade o que devemos fazer ou dizer, como viver nosso corpo, nossa sexualidade, nossos desejos. Essas afirmações nos invadem de modo que não temos escolha, uma vez que em todos os espaços em que circulamos, múltiplos aparatos da mídia e seus produtos estão presentes, produzindo resistências ou conformidades.

A afirmação do autor de que “não temos escolha” diz respeito à força dos modelos únicos e homogeneizadores que são postos em circulação. Contudo, nesta pesquisa, consideramos as possibilidades de participação ativa das crianças na apropriação das informações recebidas do mundo adulto e dos artefatos culturais, segundo Sarmiento (2002) por mais que seja estabelecida uma relação empática, gera uma recepção criativa e, muitas vezes, crítica, provinda das crianças. Tal fenômeno é explicado por Corsaro (2002), como “reprodução interpretativa”, isto é, as crianças são construtoras de modos particulares de pensar, de ser e agir e, portanto, são vistas como agentes na produção das mudanças sociais.

Tal concepção converge com as teorizações de Michel de Certeau (2002), quando considera as múltiplas formas de apropriação, utilizadas pelos consumidores, dos modelos, regras e produtos impostos por aqueles que têm o poder de disseminá-los socialmente. O autor afirma o caráter silencioso, sutil e

disperso das formas de empregá-los no cotidiano, as quais são forjadas nas trajetórias e bases culturais próprias dos consumidores.

Tal perspectiva vai ao encontro da concepção de que a contemporaneidade mostra uma infância plural, através de diferentes configurações familiares, sociais e pertencentes a diferentes culturas. Buckingham (2002) afirma que a criança não é refém da mídia e nem das tecnologias, já que, à medida que interage com os meios tecnológicos, reprocessa e reelabora seus conhecimentos.

4.1.4 Dinâmica do Dilema na Contação de Histórias

Outra dinâmica realizada com as crianças foi chamada de “Dilema”. Em outra data agendada com a professora responsável pela turma, fui até a frente da sala e expliquei que íamos contar uma história todos juntos, e, para isso, era preciso que eles fizessem os personagens, como fantoches. Para produzi-la coletivamente com as crianças, levei para a escola apenas papel sulfite e o recortei em uma forma com cabeça, tronco, braços e pernas.

Entreguei os papéis para as crianças e pedi para que dessem vida ao boneco de papel; poderiam desenhar um boneco como quisessem: uma menina, menino, com shorts, saia, calça, cabelos, com o rosto do jeito que imaginassem. Todos estavam muito empolgados, percebi que não tinham a liberdade de desenhar desta forma, e pareciam perdidos em relação a isso. Alguns me perguntaram várias vezes como eu gostaria que fosse, outros já desenhavam com muito ânimo e diversas cores.

Assim que iam concluindo seus bonecos, com um pequeno pedaço de fita adesiva, colamos em um lápis da própria criança; sendo assim, ela escolhia a cor e o tamanho do lápis e com minha ajuda, colamos o boneco. Percebi, neste momento, que elas ficaram entusiasmadas, pareciam não acreditar que seu lápis havia se transformado em um pequeno fantoche que participaria de uma história.

Imagem 20: Bonecos de papel produzidos pelas crianças



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Após todos terem seus bonecos, sentamos no chão e pedi para que pudessem me emprestar seus personagens para começar a história. Preciso destacar que todos os meninos desenharam bonecos e todas as meninas desenharam bonecas. É possível perceber os cabelos mais compridos, desenhados pelas meninas. Algo interessante foi a preocupação delas em não conseguirem fazer uma saia, já que as pernas estavam separadas; assim, fizeram outros desenhos

para simbolizar shorts ou calças ou mesmo a saia que duas delas insistiram em fazer, bem marcadas acima das pernas da boneca de papel. Todos sentados no chão, peguei todos os bonecos de papel e disse às crianças que contaria uma história, mas tinha um problema que todos precisariam ajudar a resolver. Assim, o final eram eles que inventariam.

Ao começar a história disse: “Era uma vez uma escola que tinha muitas crianças e elas brincavam muito! Pra lá e pra cá. Havia meninas e meninos que adoravam brincar juntos. Lá tinham muitas crianças mesmo! Um dia, sabem o que aconteceu? A professora resolveu fazer uma festa na escola e pra fazer esta festa era preciso fazer uma dança bem legal. Aí, a professora resolveu organizar as crianças para que fizessem pares para poder criar a dança e, assim, cada um foi escolhendo um amiguinho ou amiguinha para dançar. Estava quase tudo pronto, todos estavam muito animados. A professora ajudou todos a acharem um par para a dança. Mas, aí, eles fizeram os pares e sobrou um menino e uma menina, mas este menino não queria dançar com esta menina de jeito nenhum; o mesmo dizia que ele não ia dançar com ela nunca! (A menina a qual me referia, era um papel em branco, sem nenhum desenho). Eu quero perguntar pra vocês uma coisa agora: Por que este menino não quis dançar com esta menina? Como será que ela era? Por que vocês acham que ele não queria dançar com ela?”

Resident Evil: “Por que ele não achou ela bonita!”

Eu: “Será? Se fosse você? Também não ia querer dançar?”

Resident Evil: “Querida”

Eu: “Mas como ela era então? Como é uma menina bonita?”

Princesa do mar: “Tem que ter cabelo lindo!”

Eu: “Mas como é o cabelo bonito?”

J.P: “Igual o da professora Narda!” (algumas crianças repetem)

Eu: Será que ela não queria dançar com ela porque ela era feia?

Rei: “É!”

Julio: “Porque ela não sabia dançar”.

J.P: “Ele não queria dançar com ela porque ela era feia e fedida”.

Super-herói: “É! Ela não tomava banho!”

Rei: “Ela era horrorosa!”

J.P: “Ela também não tinha bumbum. Era muito magrinha”.

Homem aranha: “Ela não tinha braço, não tinha perna...”

J.P: “Era muito baixinha”

Resident Evil: “Mas ele dançou com ela porque a professora disse: Vai dançar com ela! E ele dançou com ela, fez um casal bonito”.

Eu: “Ah, mas então fizeram um casal bonito? Mas vocês não disseram que ela era horrorosa e não tomava banho?”

J.P: “Não fizeram não! Ficou horroroso!”

Homem aranha: “Ficou muito feio, porque ela era muito feia!”

Léo: “É, mas a professora mandou e ele teve que dançar!”

Eu: “Então este é o final da nossa história?”

Resident Evil: “É, aí ele dançou com ela e acabou”.

As crianças parecem subverter o que eu esperava desta dinâmica. Quando percebi suas respostas sobre o motivo pelo qual o menino não queria dançar com a menina fato de ela não ser bonita, buscando ouvi-las e motivar suas participações, questionei “Então ela era feia?”. Incluí, neste momento, um binarismo desnecessário em nossa conversa; conclui não ser necessária esta colocação para as crianças já que eu mesma as estimei a um binarismo bonito/feio. Pesquisar e estar com as crianças é um processo dinâmico e pude notar o que havia dito apenas no momento da escuta do áudio para a escrita e, mesmo assim, foi possível observar o quanto as crianças desconstruíram a minha fala que demonstrou estar imersa em um universo adulto que ainda segue a tradição de um pensamento ocidental de articular-se em oposições binárias como natureza-cultura, homem-mulher, bonito-feio, certo-errado e assim por diante.

A resposta sobre “ela não sabia dançar” me mostra algo diferente daquilo que achei que ouviria delas. Não saber dançar ou não tomar banho se distanciam das características físicas que acreditei estar presentes nas falas das crianças, pois buscando entender o que para elas era bonito ou feio, acreditei que aspectos físicos seriam citados, mas isto não ocorreu. Após meu questionamento, as crianças trouxeram outros aspectos, demonstrando imaginação em relação aos corpos como a falta de partes do corpo (bumbum, braço, perna) e eu, parecia tentar enquadrar suas falas em categorias e formas físicas corporais além dos aspectos que poderiam estar relacionados a ser feio e/ou bonito.

É preciso reconhecer que as palavras feio e bonito foram estimuladas por mim durante a dinâmica. As crianças reproduzem desejos e valores dominantes

como os cabelos, citados pela menina durante a nossa conversa, porém, com imaginação e opinião livre sobre o que estávamos conversando, apontaram aspectos muito diferentes daqueles que acreditei encontrar, ou seja, elas trouxeram aspectos corporais partindo de seus mundos e suas escolhas, enfim, de sua imaginação. Tiveram a oportunidade, mesmo com minha indicação inadequada sobre o assunto, criar, imaginar e até mesmo utilizar justificativas muito plausíveis para nosso entendimento, como citado anteriormente “não sabia dançar”.

5. AS CRIANÇAS EM MOVIMENTO: ENTRE LINHAS E DESALINHOS

Segundo Silveira (2002), ao interagir com as crianças, estou em contato com uma polifonia de vozes, que consiste em ouvir manifestações diversas de diferentes interlocutores; isto quer dizer que os discursos das crianças são de natureza dialógica, ambivalente, atravessados por outros discursos, sejam eles dos pais, de outras crianças, dos professores e de outros familiares. Portanto, as vozes que busco ouvir, ecoam de outras vozes, pois as crianças absorvem, parcialmente, estes discursos que são produzidos para elas e, em suas falas e comportamentos, carregam suas significações.

Esta colocação tornou-se clara, quando vivenciei momentos em que escuto a professora dizer “Jesus não gosta disso, para ele somos todos iguais”, ou a criança: “Minha mãe disse que não existe ninguém feio, todo mundo é bonito” ou até mesmo a fala de uma mãe: “Explico para ele que não podemos tratar ninguém diferente, que temos que tratar todo mundo igual” (NOTAS DE CAMPO). São falas que reiteram a cultura em que as crianças estão imersas. Foucault (1995) problematiza os discursos em que os corpos aparecem envolvidos nas práticas do cotidiano, constituindo sujeitos de determinados tipos.

Woodhead e Faulkner (2005) demonstram que, quando há uma participação ativa das crianças no desenvolvimento da pesquisa, de maneira que suas perspectivas, visões e sentimentos sejam aceitos como evidências genuínas e válidas, há ganhos significativos no processo de construção do conhecimento. Os diversos discursos dos adultos, da mídia e da professora são como redes falhas, nas quais as crianças aprendem, a elas se prendem e, por vezes, delas também se soltam. Para Corsaro (2002, p.114):

As interações que as crianças estabelecem em ambientes fora de seu meio familiar são responsáveis por significativas mudanças em seus mundos sociais, pois é através da interação com os colegas no contexto pré-escolar, que as crianças produzem a primeira de uma série de culturas de pares nas quais o conhecimento infantil e as práticas são transformadas gradualmente em conhecimento e competências necessárias para participar no mundo adulto”.

O referido autor busca estudar as crianças partindo delas mesmas e de suas relações sociais contextualizadas histórico-culturalmente. Para ele, a socialização na infância é um processo não apenas reprodutivo, já que as crianças

não se limitam a apenas interiorizar a cultura adulta; pelo contrário, tornam-se parte desta e contribuem para reproduzi-las através de negociações com os adultos e da produção criativa em suas culturas de pares, ou seja, com outras crianças. Trata-se de um desenvolvimento social produtivo-reprodutivo (CORSARO, 2002). Brougère (1995, p.77) completa esta ideia: “a criança se apodera do universo que a rodeia para harmonizá-lo com sua própria dinâmica”.

5.1 As crianças falando de seus corpos

Após a realização das dinâmicas, das observações e do trabalho com os dados, no caminho indicado por Minayo (2004), consegui chegar a uma categorização dos aspectos mais relevantes em relação às percepções do corpo, trazidas pelas crianças, em nossas conversas e interações. O corpo gordo e a maquiagem estiveram presentes, constantemente, nos momentos da pesquisa e, desta forma, devem ter ênfase nesta discussão. Desta forma, categorizei em duas áreas as conversas de roda e experimentações com as crianças, tendo como foco principal: 1. O corpo gordo; 2. A maquiagem.

Realizei dois momentos de roda de conversa com grupos de crianças visando a levar a cada grupo estes temas para que pudesse aprofundar a discussão com as crianças, ouvindo o que elas tinham para me dizer em relação a eles. Os temas nas rodas foram mobilizados com o recurso de algumas vivências que lhes foram proporcionadas. Esse caminho foi bastante acertado, visto que proporcionou a realização de conversas que puderam elucidar, melhor, cada um dos aspectos que haviam sido destacados.

Realizei uma conversa de roda com dois grupos separadamente, para ouvi-los sobre “o corpo gordo” e perceber suas considerações sobre tal. Em outro momento, levei à escola diversos tipos de maquiagem e formei, aleatoriamente, dois grupos de crianças, para que conversássemos sobre o tema e, se caso quisessem usar a maquiagem, poderiam ficar à vontade.

Conforme já foi mencionado, percebi que a conversa em roda foi um instrumento mais dinâmico e a participação das crianças se tornou muito mais ativa, visto que cada um complementava a fala do outro, seja concordando ou, divergindo. Nas ações realizadas com as crianças, fui levada a concordar com Mayall (2005) que, para explorar seus conhecimentos e opiniões, era preciso relacionar-me com

elas por conversas, em um ambiente aberto, que me conduziriam até onde elas desejassem. O diálogo particular e individual poderia tornar-se inibidor. A autora citada, em uma de suas pesquisas (2005), utilizou a conversa aos pares, ou seja, a criança poderia escolher um amigo e, assim, se sentiria mais confiante e desinibida. Ao refletir sobre uma conversa mais participativa e envolvente, optei pela organização de pequenos grupos, para que as conversas pudessem ser realizadas em outro ambiente que não fosse a sala de aula. Assim, utilizei um salão, onde acontecem comemorações e eventos, até porque a sala que pretendia utilizar estava em reforma.

Os grupos foram escolhidos, aleatoriamente, pela professora, já que pedi para que me auxiliasse neste processo e percebi que se tornou uma “forma de merecimento” para as crianças, todas participaram. Todas esperavam o momento para serem escolhidas pela professora e poder, assim, participar da “atividade com a professora Narda”. Não era desta forma que esperava acontecer, mas, para as crianças, saírem da sala para realizarem algo era uma forma de prêmio, tinham de merecer. Mais uma vez, percebi o poder de autoridade do adulto sobre as crianças neste ambiente escolar. Apresento a primeira roda de conversa realizada que trouxe como tema central o “corpo gordo”:

5.1.1 “Meu nome não é gorducho”: As falas das crianças sobre o corpo gordo

Após o recreio, no momento da escovação de dentes, a professora organizava as crianças para irem, duas a duas, ao banheiro; enquanto isso, 8 crianças foram comigo ao salão para realizarmos nossa dinâmica. A transcrição que apresento traz as falas deste primeiro grupo, sendo que, com o segundo grupo, composto por 7 crianças, não consegui realizar a conversa em roda, já que, assim que chegaram ao salão, corriam, mexiam nas cadeiras, se empurravam e após deixá-los explorar o espaço (já que não estava lá para ser autoritária ou obrigá-los a sentar) tentei fazer a roda para iniciar a conversa; mas a maioria das crianças não apresentou interesse em contar a história ou mesmo ouvi-la. Em meio a empurrões, sentados no chão, tentei iniciar a conversa, mas não obtive sucesso; então, disse a eles que, como percebi que não gostariam de conhecer o livro naquele momento, voltaríamos para a sala e quando quisessem, falaríamos sobre a história. Alguns discutiram com os outros para que ficassem quietos e sentados para participarem, e

eles até fizeram isso por alguns instantes, mas percebi que o fizeram, porque não queriam voltar para a sala de aula. Concluí, em definitivo, que aquele não era o momento e que não iria forçá-los a fazer algo que não queriam.

As crianças do primeiro grupo, sentadas em roda comigo no chão, pareciam muito entusiasmadas. Disse a elas que havia trazido um livro e gostaria que alguém pudesse nos contar a história.

Figura 21: capa do livro “Meu nome não é gorducho”



Fonte: imagem fotografada e analisada pela pesquisadora (2015)

Ao apresentar o livro, Rei rapidamente me respondeu que ainda não sabia ler. Respondi a ele que íamos ler as imagens e não as palavras, porque as imagens também contavam uma história. Mostrei a eles o livro “Meu nome não é gorducho”¹¹ e, com uma breve introdução, disse apenas que essa era a história de um menino e que seus amigos “tiravam sarro” dele. Perguntei o porquê desta atitude e todos, no mesmo momento, responderam: Gordo! Perguntei quem gostaria de contar a história e Superman se ofereceu.

Eu: Como esse menino é?

Superman: “Gordo!”

Eu: E essa menina?

Superman: “Magrinha”.

Eu: Crianças, como vai ser o nome desse menino?

Julio: “José!” (todos concordam).

¹¹ SOUZA, Shirley. Meu nome não é gorducho. 1.ed. São Paulo: Escala Educacional, 2008. Coleção Sinto tudo isso e mais um pouco”.

Eu: Então vamos ouvir a história de José, quer começar Superman?

Superman: “Era uma vez, um menino e uma menina, eles se divertiam muito. Iam no circo e tinha um homem que ficava rindo porque a menina estava suada e o menino também. Eles estavam em uma escola e estavam tirando sarro do menino”.

Eu: Por que estavam tirando sarro dele?

Todos: “Porque ele era gordo”.

Bela adormecida: “Até da menina estavam tirando sarro!”

Eu: Ah é?

Todos: É!

Leo: “Por que ela era muito magra, um palito!”

Superman: “E aí a menina estava dançando bale e o menino estava muito bravo. Por que estavam tirando sarro dele...E aí ele comeu muito muito muito.”

Eu: Mas por que será que ele comia muito?

Todos: “Porque ele gostava...porque ele era gordo!”

Superman: “E ele comia até assistindo TV (todos riram). Aí eles estavam indo para a escola ele foi na frente, sozinho, e a menina chamou ele porque era amiga dele. Ele chegou na escola e as crianças estavam jogando bola. Mas ele estava muito cansado. Ele não conseguia jogar bola (todos riram muito) as crianças estavam conversando e ele não conseguia jogar bola”.

Eu: Ué, por que ele não conseguia jogar bola?

Todos: “Porque ele era gordo!”

Bela Adormecida: “Ele até consegue jogar, mas é muito difícil porque ele tem que pegar seu peso todo (todos riem). Aí ele não consegue correr”.

Superman: “Ele estava andando com uma mulher, deve ser a mãe dele, mas a mãe dele é magrinha, eles estavam indo no hotel. E eles foram almoçar. Estavam comendo comida, almoço. Mas o pai e a mãe dele é magrinho”.

Leo: “Ele vai explodir!”

Superman: “E ele também pegou a comida da geladeira...”

Bela Adormecida: “Ele vai explodir com tanta comida!”

Superman: “Aí ele ficou com medo do leão, ele tá no circo. Mas esse leão é de mentira. Aí ele tava na água”.

Rei: “Não é na água! É na cama elástica! (todos dão muita risada) daí ele começou a pular”.

Leo: “Ele pulava e furava a cama, estragava tudo”. (riram muito)

Superman: “Daí a menina tava pendurada e ele chegou dando oi. Agora ele tá fazendo amigo”.

Bela Adormecida: “Porque os amigos viram que ele ficou triste”.

Superman: “Ele tava fazendo uma cerca”.

Eu: Parece que tem uma menina falando alguma coisa pra ele...o que será que ela esta falando?

Julio: “Parabéns”

Superman: “Ela tá nervosa porque ele tá do outro lado, não tá [está] desse, ele tinha que tá pra lá. Aí ele tá numa cama elástica e furou a cama elástica!” (Todos riram muito).

Eu: Olha só ele está de novo na cama elástica, ele deve gostar né?

Bela Adormecida: “É, agora ele consegue porque ele tá mais magro”.

Eu: Verdade! Ele tá mais magro! (todos se aproximam do livro para perceber o mesmo que Bela Adormecida percebeu, o menino realmente está mais magro)

Bela Adormecida: “Porque ele tá parando de comer bastante e tá fazendo exercício”.

Superman: “Aí ele foi jogar bola”.

Eu: Ué, vocês disseram que ele não conseguia jogar bola!

Bela Adormecida: “É que agora ele tá mais magro! Porque ele não tava conseguindo pular”.

Eu: E como acaba essa história?

Superman: “Eles ficaram felizes e ele virou palhaço de circo!”

Eu: Vocês convidariam ele pra jogar bola?

Todos responderam: “Não!”

Eu: Por quê? (Quis ouvir a opinião de cada um)

Branca de Neve: “Não. Porque ele ia furar a bola”.

Sereia: “Não, porque se ele fosse brincar comigo ele ia comer bastante e ficar muito gordo”.

Leo: “Porque ele ia explodir como uma bomba!”

Julia: “Porque ele é gordo e cai de ponta cabeça”.

Eu: E se ele fosse brincar de boneca com você?

Julia: “Nem pensar!”

Bela Adormecida: “Porque ele é muito gordo”.

Leo: “Ele quebraria a casa inteira”

Superman: “Porque ele é muito pesado e ia estragar tudo!”

Rei: “Não, porque ele ia estourar a bola”.

Julio: “Nananinanão. Porque ele é muito gordo”.

Eu: Eu queria mostrar de novo essa cena aqui (volto a cena dos amigos tirando sarro do menino) o que eu vocês acham dela?

Eu: Se você fosse o José? (todos riram muito)

Eu: O José é bonito ou é feio?

Todos: “Feio!”

Julia: “Ele é horroroso”.

Branca de neve: “Eu achei ele feio porque come bastante coisa”.

O livro traz um personagem gordo, incomodado por receber apelidos, com apenas uma amiga e que comia, compulsivamente, quando ficava chateado com os apelidos que recebia; não gostava de ser chamado de “gordo, gorducho, bolota”, pois não gostava de ser assim, sabia que sua estética corporal era reprovada pela norma vigente no contexto em que estava inserido. O livro apresenta a escola como o local onde ele recebia diversos apelidos em relação ao seu corpo.

Também apresenta o mau humor do personagem e que este nunca conseguia participar das brincadeiras na escola, porque ficava sem fôlego. Sua amiga o convidava para ir à escola de circo, mas ele não tinha vontade e não tinha coragem. A mãe do garoto decide levá-lo ao médico, pois estaria preocupada com a saúde de seu filho; o diagnóstico foi obesidade e todos na casa começaram a ter uma alimentação saudável.

Além da mudança na alimentação, o médico sugeriu que o menino praticasse alguma atividade física e sua amiga o levou, finalmente, à escola de circo. Neste espaço, ele não recebeu nenhum apelido e no livro já aparece mais magro (Bela Adormecida percebeu a imagem). Ele não ligava mais para as ofensas na escola e até fez novas amizades e, com o passar do tempo, o menino, por estar mais magro, se tornou mais confiante e feliz. Ou seja, resolveu um problema. Ser magro possibilita que as pessoas o vejam de outra forma e, assim, faça amigos e se torne mais feliz e confiante. Segundo Fischer (1995), há um duplo estereótipo de gordo; o que o livro traz é “um doente, depressivo ou um irresponsável sem controle sobre si mesmo. Um obeso que só suscita a reprovação, quando não há a aversão”.

As crianças deixaram clara a característica do menino gordo como não

saudável, incompetente, inábil e, assim, se tornava engraçado e, conseqüentemente, excluído.

Quando questionados sobre convidá-lo para brincar, todas as crianças responderam negativamente, com persistência, alegando que ele estragaria tudo, que não dividiriam seus brinquedos e que ele come demais. A característica compulsiva do corpo gordo também é reforçada nas falas das crianças: “ele vai explodir”, “ele não para de comer por isso é gordo”. A gordura é sinal de falta de controle, enquanto o corpo magro é autodisciplinado; conseqüentemente, valorizado e, ao tentar tornar-se magro, tenta-se apagar a diferença que não pode ter lugar nos dispositivos pedagógicos de controle e normalização.

É preciso considerar, neste momento, a fala da mãe de um dos meninos participantes desta conversa de roda. Durante a entrevista, quando perguntei se ela percebia a preocupação de seu filho em relação ao seu corpo, sua imagem corporal, a mesma respondeu que:

“Sim muito, principalmente com a parte do corpo dele, ele já foi gordinho. Ele se preocupa muito com a quantidade de comida e o que ele pode comer. Tudo dele é controlado, nada exagerado. Eu falo pra ele que pode comer tudo que quiser, mas tem que ter limite e ele sabe disso. Na verdade foi o médico que pediu. Ele era um menino que dava dois passos e já estava cansado é mais pela saúde não pela estética, apesar que os dois andam juntos”. (DIÁRIO DE CAMPO)

Há um elo entre a história contada pelas crianças e o menino citado na fala acima, que também participou da roda de conversa. Rei (nome como quis ser chamado nesta pesquisa), é o menino supracitado que participou, ativamente, da roda de conversa. Riu muito do personagem do livro e, assim como os outros, falava sobre a quantidade exagerada de comida e, também, afirmou que não o convidaria para brincar. Ninguém fez menção a ele na roda, talvez por não conhecê-lo na fase em que estava acima do peso, conforme contado pela mãe, ou por não o relacionarem ao personagem que recebia apelidos dos colegas na escola. É possível perceber, claramente, a preocupação das crianças em relação ao corpo gordo. Algumas respostas de outras mães, a esta mesma questão trazem este aspecto como relevante:

“Ela se preocupa muito em ficar gorda. Há três anos ela engordou muito, ela não gostava dos apelidos que minha família colocou nela, chorava. Ela se preocupa em ficar gorda.” (Entrevista mãe da Sereia)

“A única coisa que ele se preocupa é em ficar gordo.” (Entrevista mãe do Super-herói).

Em um dos dias em que estive em sala de aula, durante a educação física, no momento da brincadeira, Power Ranger não conseguiu realizar a atividade proposta pela professora e Ben10 disse que ele era lento, gordo. O menino não ouviu o comentário do colega. Segundo relato da professora, a mesma chamou o menino para conversar e deu uma bronca por estar ofendendo o colega. Quando todos os alunos voltaram para a sala, a profissional de educação física contou à professora o ocorrido e houve a seguinte intervenção neste momento:

“Olha gente, eu quero falar uma coisa para vocês. Jesus fez cada um de um jeito, nós não podemos tirar sarro de ninguém. [neste momento, a professora cita uma característica física de cada um]. Então, todos nós temos algo de diferente e não podemos tirar sarro do colega. Pode tirar sarro de alguém? [todos respondem: Não!]. Então eu não quero mais ouvir reclamação desta turma, não quero mais ninguém tirando sarro do colega aqui. Que coisa feia!” (DIÁRIO DE CAMPO 04/09/2015).

Com todos os dados apresentados, não há como negar que um dos aspectos relevantes em relação à preocupação com a aparência física é a gordura corporal, visto que agrega a imagem de desleixo, feiura e não está de acordo com as normas impostas pela beleza e a saúde. Foucault (2001) afirma que:

A norma traz consigo ao mesmo tempo um princípio de qualificação e um princípio de correção. A norma não tem por função excluir, rejeitar. Ao contrário, ela está sempre ligada a uma técnica positiva de intervenção e de transformação, a uma espécie de poder normativo (p. 62).

Os padrões são construídos e normatizados pela cultura e sociedade, além de historicamente significados. Cada época e cada sociedade apresentam conceitos corporais do que possa ser bonito e feio, saudável ou não, certo ou errado. O fato é que estes conceitos são construídos social e culturalmente e, portanto, não são naturais, provindos de uma divindade ou da natureza.

A norma estabelecida pelo mundo adulto sobre o corpo saudável, ideal, pode ter outro significado para as crianças, já que o que foi levado em conta por elas foram os aspectos acima mencionados como cansaço, lentidão, incapacidade e preguiça; sendo assim, as crianças se apropriam criativamente de informações do

mundo adulto para lidar com suas próprias preocupações, ou seja, uma criança assim não conseguirá brincar, correr, pular.

5.1.2 Entre princesas e monstros as crianças constroem seus corpos – A maquiagem

Descrevo um momento vivido em campo que registrei em meu diário e que foge à lógica dominante das relações de gênero, aceitas no espaço escolar vivenciada com Ben10, um dos meninos da turma que mora da zona rural com seu pai e sua mãe; é filho único e durante o período em que estive com ele na escola, não apresentou nenhuma atitude como a que será relatada. Sua mãe me contou, em conversa informal; que o pai é muito rígido com ele e gosta de levá-lo para o local onde trabalha com bois e cavalos para o menino conhecer e aprender como trabalhar com os animais. Sua família é de classe média-baixa; a mãe fica com ele no período da manhã e no período da tarde, ele vai para a escola. No mês de novembro, os pais retiraram o menino desta escola e o transferiram para outra instituição na zona rural.

Ben10 sentou-se em seu lugar e me sentei atrás dele. O menino, por diversas vezes, pegou um lápis de cor azul e o colocava em sua boca, molhando a ponta e, desta maneira, passou em todas as unhas das mãos e dos pés, como um esmalte e todas ficaram azuis. Um gesto que considere interessante nesta ação foi o de “assoprar” as unhas das mãos como se quisesse “secar” a tinta que ficou em seus dedos. Nenhum dos meninos que estava ao seu redor questionou sua atitude. Apenas uma menina, que estava sentada por perto, me chamou, várias vezes, para mostrar o que o menino estava fazendo. Percebi que a menina chamava minha atenção para que pudesse observar e, conseqüentemente, chamar a atenção do colega.

Perguntei ao Ben10 o que ele estava fazendo e o menino não me respondeu, praticamente me ignorou. Não estava preocupado com o que acontecia ao redor. Apenas pintou todas as suas unhas com a cor azul e, quando terminou, parecia sentir-se satisfeito com o resultado e permaneceu com suas unhas coloridas até o momento em que foi embora da escola, naquele dia. O esmalte é o único cosmético utilizado para colorir as unhas e, desta forma, costuma ser usado apenas pelas mulheres, a não ser que seja sob a forma incolor.

Após terminar de colorir todas as unhas, me mostrou os seus dedos dizendo com um sorriso “Ó, ficou legal né?”. Respondi que sim e disse que parecia um esmalte azul; ele concordou, movimentando a cabeça. A condição corporal é um fenômeno social e cultural. A menina que havia me chamado para que pudesse ver o que Ben 10 estava fazendo, ficou observando minha atitude, olhou para as unhas azuis do menino e apenas riu.

A intervenção no corpo se encontra presente nesta descrição e as ações que se fazem presentes no cotidiano (sendo desde as simples e menos visíveis até aquelas que ocorrem na cena pública) sempre envolvem a mediação corporal. Este mediar permite, a cada instante, ver, ouvir, manipular, sentir, tocar e, assim, intervir com significações próprias no mundo que o cerca (LE BRETON, 2006)

Por meio desta mediação corporal em todas as ações, as crianças assimilam, reproduzem, mas também produzem algo novo, já que constroem e reconstroem a si mesmas e o mundo social no qual estão inseridas. Mesmo que o menino tenha visto sua mãe usar o esmalte nas unhas e secá-lo daquela maneira, ele viu no lápis de cor, molhado com sua saliva uma forma de imitação, ele pintou as unhas com a cor azul de seus lápis, experimentando intervenções em seu corpo. É possível dizer, a partir dos indícios observados e registrados no trabalho em campo, que os corpos das crianças são sinônimos de potencialidades que precisam ser vivenciadas e exploradas.

Partindo das falas das crianças, observadas durante meu período na escola, pude verificar a presença constante da maquiagem com as meninas e de questionamentos em relação aos seus usos, oriundos dos meninos em sala de aula. Foram vários os momentos em que as meninas estavam com um batom ou brilho labial e alguns meninos pediam para pegar ou para passar em seus lábios. Muitos deles tinham esta atitude como uma forma de provocar as meninas e fazer piadas, outros, realmente queriam experimentar aquele objeto, que era tão requisitado pelas meninas.

Princesa está com um batom rosa em suas mãos. Todas as meninas presentes na sala pediram para que ela passasse. Julio e Ben10 se aproximaram e pediram para passar também, mas quando as meninas se aproximam com o batom, eles não deixam passar, parecem falar em tom de brincadeira, rindo delas. Resident

Evil estava ao lado e Princesa pergunta a ele se gostaria de passar. Neste momento, o menino diz que não, pois batom é “coisa de menina”.

Outro dia, Princesa levou para a escola uma manteiga de cacau e Bela Adormecida, um brilho labial:

Princesa: “Professora! O Resident Evil e o J.P querem passar o meu batom!”.

Professora: “É manteiga de cacau não é batom. Manteiga de cacau é de homem também”.

Praticamente todos os meninos se levantam para que Bela Adormecida passe o produto em seus lábios.

Professora: “Manteiga de cacau todos podem passar porque é transparente”.

Quatro meninos não se manifestaram.

Ben 10 foi até a professora parecendo querer certificar-se.

Ben 10: “Pode mesmo passar professora?”

Professora: “Pode, no frio a boca fica ressecada e aí passamos manteiga de cacau”.

Ele também passa.

Julio começou a passar em seus lábios o brilho labial de Bela Adormecida, neste momento a professora o adverte:

“O que você está passando é brilho labial, não manteiga de cacau, este tem cor”.

Julio rapidamente esfrega sua mão na boca correndo sua boca e diz: “Ai credo!” Todos riram.(DIÁRIO DE CAMPO, 20/08/2015)

Diante da fala da professora, se a cor não aparece nos lábios dos meninos, então pode ser usado. Vi, nesta situação, uma vontade e curiosidade intensa por parte dos meninos em relação à “permissão” dada pela professora e, desta forma, todos se sentiram seguros em usar o cosmético “unissex”. Ressalto que, após este momento, a professora titular explicou para as crianças que existem homens chamados metrossexuais¹², buscando esclarecer aos alunos que “são homens que se arrumam bem, depilam, fazem as unhas” (DIÁRIO DE CAMPO, 20/08/2015). Nenhuma criança se manifestou após sua fala.

Mesmo com seu consentimento para que os meninos passassem o produto, um deles quis se certificar se realmente poderia fazer aquilo. É possível verificar um exercício de poder, como o adulto detentor do saber e da ordem, ou seja, “se a professora permitir, então pode fazer”. É inegável o papel da escola na construção dos processos de diferenciação de gostos, movimentos, sensibilidades, gestos, posturas e outros, entre meninos e meninas. Tais elementos acabam por

¹² O termo metrossexual foi inventado pelo jornalista inglês Mark Simpson e refere-se aos homens que demonstram uma preocupação excessiva com a aparência. Nas palavras do jornalista, reproduzidas pelo referido programa, o metrossexual “é consumista, mas a sua preferência sexual é irrelevante, porque o objeto de amor e prazer é ele mesmo” (GUIZZO, 2005)

integrar seus corpos e as ações com e sobre eles, tornando-se parte constitutiva de seus mecanismos de identificação social de gênero, como por exemplo, a forma de sentar, falar ou mesmo, interagir. É possível e necessária uma quebra do adultocentrismo em práticas escolares, em busca de uma socialização que multiplique as relações culturais, em que as crianças possam se constituir e participar das discussões provenientes de suas interações.

Outro ponto que destaco, nesta situação vivenciada, é o aviso da professora ao menino que está passando brilho labial e não a manteiga de cacau, ficando claro que este produto é diferente e por ter cor, não pode ser usado por meninos. Sua fala se completa e é ratificada alguns instantes depois, quando a professora pede para usar o brilho labial de Bela Adormecida. A menina logo lhe entregou e, na devolução, Resident Evil pediu para passar também. Sereia que estava ao seu lado diz: “Esse é de brilho! Lembra que a professora falou?”, o menino sem se importar, passa o brilho nos lábios. Neste momento, a professora vê e fala em alto tom: “Para de gracinha menino! Está muito engraçadinho!”; após esta fala da professora, ele esfrega sua mão na boca, tentando retirar o produto. As embalagens que as meninas carregavam consigo, naquele dia, eram iguais aos apresentados¹³na sequência:

Figura 22: Manteiga de cacau (protetor labial) e brilho labial



Fonte: rmcosmeticos.com.br

Há semelhanças nestes produtos desde a embalagem, a forma e o líquido em seu interior. Para o menino Julio, eram a mesma coisa, mas após ser alertado, retirou o brilho de sua boca preocupado por ter passado o produto que não era para meninos. Quando Resident Evil pediu para usar, já sabia que aquele

¹³ Imagens meramente ilustrativas pesquisadas do site google.com

produto não era o autorizado pela professora, e sua colega de classe reiterou a fala da professora e, mesmo assim, ele passou o brilho labial.

Resident Evil aproveitou o momento do pedido para a professora, sendo esta uma adulta, que comumente, não divide objetos com as crianças e nem utiliza o que é delas, ou seja, alguém diferente das crianças que queria usar o que elas estavam usando e parece perceber uma possibilidade de poder usar o brilho labial, mesmo sendo um menino. É possível identificar que os posicionamentos de gênero e as experiências vividas pelas crianças nas relações com elas próprias e com os adultos, tendo como base os artefatos materiais (como o brilho labial e a manteiga de cacau), vão indicando e marcando o pertencimento de gênero de meninos e meninas, e nesse processo elas vão constituindo suas noções de gênero (BUSS-SIMÃO, 2012, p.93).

Partindo de todas estas observações, realizei uma conversa em roda com a intenção de propor uma discussão sobre a maquiagem e o embelezamento. Perguntei a todas as crianças, na sala de aula, qual delas gostaria de participar; fiz isso com o objetivo de perceber a iniciativa dos meninos, por se tratar de um assunto comumente conhecido no universo feminino. Todas as crianças aceitaram, e, desta maneira, foram formados dois grupos heterogêneos com oito crianças em cada um deles.

Ao apresentar, de forma detalhada, um momento importante desta pesquisa, a dinâmica realizada com e sobre a maquiagem, trago alguns detalhes das falas das crianças e informo como reagiram diante das relações e cruzamento de fronteiras de gênero. De forma geral, as meninas demonstraram-se estar à vontade com tantas cores e formas. Alguns meninos, no início, foram arredios, não queriam sequer pegar um dos artefatos na mão; entretanto, alguns deles utilizaram os materiais de maquiagem, em seus rostos, de todas as formas possíveis e todos usaram a maquiagem, de alguma forma.

Atributos de gênero funcionam como marcas da construção de gênero e ocorrem por meio da linguagem, sendo nomes e formas de tratamento e de artefatos materiais como: roupas, cosméticos, bijuterias, acessórios e cores, além de gestos e diferentes atividades. Desta forma, proporcionei um momento, onde foi possível observar suas reações e envolvimento com um artefato socialmente colocado como exclusivo ao público feminino. Ao levar uma maleta de maquiagens, as crianças manipularam batons, rímel incolor, estojo de sombras com mais de

cinquenta cores, brilho, pó facial, blush e vários pincéis. Propositamente, inseri, na maleta de maquiagem alguns colares e pulseiras, escova de cabelo e um pente.

Coloco um parêntese neste momento, para relatar um acontecimento após a realização da conversa de roda sobre maquiagem. Todas as crianças quiseram pegar para si uma pulseira ou um colar; como havia a quantidade exata para que cada um pudesse escolher, disse que poderiam pegar um dos objetos para levar embora, mas era preciso que fosse apenas um para que todos pudessem levar igualmente. Faço, aqui, uma pequena descrição sobre o ocorrido com o Super-herói. Este menino escolheu um colar com algumas correntes finas e foi embora o usando. No outro dia, Super-herói me contou que sua prima pediu o colar e não quis mais devolvê-lo. Ele, aparentemente chateado, me pediu outro e disse a ele que, no próximo dia, lhe entregaria outro colar.

Após um dia, voltei para a escola e a primeira ação de Super-herói foi perguntar sobre o colar que lhe prometera. Infelizmente, havia me esquecido do objeto e prometi a ele que levaria na próxima aula; o menino ficou em silêncio e foi para o seu lugar. Após o lanche, todas as crianças foram ao parque e Super-herói, que é um menino ativo, participativo e, como todas as crianças, adora ir ao parque, ficou sentado e disse à professora que não estava bem. Ele estava pálido e parecia estar com ansia e, desta forma, a professora ligou para sua mãe, pedindo para que fosse buscá-lo. Enquanto estava no parque, brincando com as crianças, não tive atenção ao que estava acontecendo; mas assim que a professora me contou, entendi que aquilo poderia estar ocorrendo pelo meu esquecimento sobre minha promessa de lhe dar um colar.

No outro dia, ao chegar à escola, Super-herói estava na sala de aula e parecia estar melhor. Quando entrei, olhou-me desconfiado e minha primeira ação foi lhe pedir desculpas por ter esquecido o que havia prometido e, assim, entreguei um colar muito parecido com aquele que havia ganhado no dia da dinâmica. Ele o colocou naquele exato momento e com um sorriso aliviado em seu rosto me agradeceu com um abraço. Todas as crianças perguntaram o motivo, para que ele ganhasse outro colar e expliquei a todos o ocorrido; após minha fala, nenhuma criança se manifestou. Coincidência ou não, entendi que aquele mal estar poderia ter ocorrido pela minha falha. Ao contar para a professora sobre minha impressão, a mesma concordou, já que seu mal estar foi repentino e ele nunca havia passado mal na escola.

Ao retomar a organização deste relato da pesquisa, para a realização da dinâmica, é preciso explicar que o primeiro grupo foi composto por cinco meninos e três meninas. Ao chegar ao espaço escolhido na escola, todos sentaram em roda e pudemos conversar. Iniciei a nossa conversa falando sobre a maquiagem, já que havia notado que muitas meninas da sala gostavam de passar sombra nos olhos e brilho labial. Todos me disseram, claramente, que a maquiagem era “coisa de menina” e que meninos não podiam usar, só se o cosmético fosse manteiga de cacau. Fica claro, aqui, o poder da fala da professora, no momento citado anteriormente.

Disse a eles que havia trazido algumas coisas para quem quisesse usar e perguntei: Será que todos vão querer ver o que eu trouxe aqui? Todos responderam que sim. Perguntei se todos podiam passar maquiagem e Barbie respondeu: “Só moleque que não pode!”. Respondi com outra pergunta: “Você acha mesmo? Por quê?” Ela rapidamente respondeu: “Porque senão vira menininha!”.

Neste momento, peguei a maleta de maquiagem e abri no meio de nossa roda. As meninas gritaram. Os meninos observavam, atentamente, cada um dos objetos que estavam ali. J.P foi o primeiro a pegar os materiais e foi logo passando em seu rosto; sua mãe é maquiadora e sempre faz trabalhos de pintura artística em seu rosto, com personagens de desenhos animados; ou seja, ele está habituado a ver e a manipular este material. Rei, Homem de Ferro e Superman ficaram apenas observando. Enquanto as meninas e dois meninos exploravam os materiais, perguntei a eles se, quando usamos maquiagem, ficamos mais bonitos. Todos responderam que sim. Barbie disse: “Com certeza, maquiagem deixa a gente mais bonito”. Rei interfere: “Eu não aceito maquiagem não!” Pergunto o porquê e ele diz: “Nem pensar!”

As meninas reconhecem todos os objetos que estavam ali, desde os pincéis até as cores dos batons. Em meio a muitas risadas, após alguns minutos, Rei diz: “Eu vou pegar o preto pra fazer um bigode. Vou fazer um bigodão”. E assim, foi feito. Superman me disse que só as mulheres ficam bonitas de maquiagem; que homens ficam feios; reforça sua fala dizendo: “O J.P não sabe passar maquiagem, está ficando muito feio!”.

Em meio a muitos risos e olhares curiosos, pude observar a divisão das meninas e meninos na sala. Era como se as meninas estivessem levando aquele momento a sério e os meninos apenas brincando e passando as cores nos rostos

sem nenhuma seriedade. Bela Adormecida me disse que seria uma princesa e Barbie, a mulher maravilha. A partir da observação das condutas das meninas é possível dizer que elas buscam legitimar seus conhecimentos e noções de gênero entre elas mesmas.

J.P explorou tudo que podia, passou todos os produtos, em todo seu rosto e pedia insistentemente às meninas para que lhe desse o batom. Enquanto isso, Homem de ferro fez apenas um bigode e ria muito de tudo que acontecia, principalmente de J.P.

Todos foram para a sala de aula maquiados. As crianças riram muito e mostravam-se ansiosas para serem as próximas a participar. Alguns meninos quiseram lavar seus rostos e todos foram ao banheiro. As meninas não quiseram retirar a maquiagem.

O outro grupo de crianças foi composto por 5 meninos e 2 meninas e, ao serem chamados para que pudéssemos realizar a dinâmica, estavam eufóricos e curiosos. Com todos organizados em roda, iniciei a conversa falando sobre o que tinha levado para eles. Super-herói iniciou a conversa, dizendo que não faria maquiagem de jeito nenhum. Em resposta, disse que cada um podia usar os produtos ou não, podiam fazer o que quisessem. Julio, rapidamente, disse que queria. Disse a todos para imaginarem que estávamos nos arrumando para uma festa e quem não quisesse se maquiar poderia apenas pentear os cabelos ou até mesmo não fazer nada, apenas observar os colegas que estavam se arrumando.

Super-herói disse a todos que “menino não pode passar maquiagem porque é moleque”. Resident Evil, neste momento, conta a todos que já passou batom. Super-herói parece mudar de ideia e diz: “Eu vou passar maquiagem”. O discurso sobre maquiagem, sendo especificamente para o público feminino, também foi produzido aqui. Todos disseram que só meninas podem usar maquiagem. Entreguei a maquiagem a todos:

Super-herói: “Eu vou passar maquiagem!”

Princesa: “Meninos não podem passar maquiagem!”

Super-herói: “O que é pra fazer?”

Eu: “É pra todos se arrumarem como se fossemos a uma festa”

Super-herói: “Então Bianca, deixa eu usar também!”

Resident Evil: “Nós também temos que passar maquiagem né?”

Eu: “Só se vocês quiserem”. (REGISTRO DA GRAVAÇÃO EM ÁUDIO – DIÁRIO DE CAMPO 25/08/2015)

Julio se aproximou e perguntou o que era o objeto que ele estava segurando. Disse que era um batom e ele, com um sorriso, respondeu: “Vou passar!”. Três meninos estavam pintando suas mãos com sombra prata e preta. Fui até eles e me contaram que estavam fazendo a luva do personagem “Leon”, do jogo de videogame “Resident Evil”¹⁴.

Figura 23: Personagem Leon



Fonte: gamefags.com

Homem aranha, por várias vezes, se aproximou, perguntando para que “servia” determinado produto; ao explicar como geralmente era utilizado, ele voltava ao espelho aplicando o produto. Super-herói foi outro menino que, em vários momentos, me perguntava se a maquiagem era de verdade ou mentira; respondi que eram verdadeiras. Vejo esta atividade realizada como uma interação que rompeu fronteiras de gênero. Para as crianças teve um caráter de brincadeira, de humor, principalmente para os meninos. Quando há esta abertura nas relações de gênero, quando os meninos se percebem questionados neste contato ou mesmo cruzando estas fronteiras, utilizam a justificativa: “Nós só estávamos brincando”. (LOURO, 1997).

Leon, após pintar as duas mãos para ficar como o personagem do jogo, pegou algumas cores e, com os dedos cheios de maquiagem, passava em seu rosto e olhava para mim, esperando alguma reação. Ao ver dois meninos se

¹⁴ Resident Evil é uma franquia de mídia que pertence à empresa de videogames Capcom. Foi criada por Shinji Mikami como uma série de jogos de survival horror, iniciada em 1996. Desde então, a série de jogos passou a incluir o gênero ação e até agora já vendeu 55 milhões de unidades. A franquia Resident Evil é constituída por história em quadrinhos, livros, filmes e uma variedade de coleções, incluindo figuras de ação e guias de estratégias. É muito presente no jogo o uso de violência, mutilações e sangue, que são vistos por todo jogo, do começo ao fim. Cada jogo começa por uma mensagem avisando que "Este jogo contém cenas sangrentas e de violência explícita".

divertindo passando batom, perguntei se menino poderia passar e um deles respondeu que sim. Neste momento, Resident Evil olhou para mim e disse que não, que menino só podia passar manteiga de cacau. A reprodução da fala da professora, no relato anterior, é novamente evidenciada, neste momento.

Em relação às suas organizações, pude observar que, novamente, as meninas ficaram separadas dos meninos durante todo o momento. Thorne (1993) afirma que a separação espacial de meninos e meninas constitui uma fronteira e que, tanto em suas atividades lúdicas como naquelas em que ocorrem conflitos, podemos observar que o sentido de gênero como fronteira, muitas vezes, se dissolve. Nesta dinâmica realizada, as meninas pareciam se unir, como uma forma de enfatizar suas oposições.

Julio passou muita maquiagem nos olhos e batom cor de rosa em sua boca, um dos meninos disse que ele estava parecendo um palhaço do circo. Após alguns instantes, ele se aproxima e diz em meu ouvido que não queria parecer um palhaço e sim, a Rapunzel. Completa a frase dizendo, "Eu tô bonito! Vou no recreio assim" (DIÁRIO DE CAMPO, 25/08/2015)

Esta situação apresenta um cruzamento de fronteira em relação ao gênero, sendo que foi perceptível que os seus limites fixos e binários foram atravessados. Esta vivência realizada com as crianças fez com que ações que eram definidas apenas como do gênero feminino pudessem ser alargadas e experimentada por todos. Muitos dos meninos experimentavam as texturas, cores e, conseqüentemente, exploravam seus corpos. Em nenhum momento, fingiam ser quem não eram, em relação ao gênero, como, por exemplo, apresentar um andar ou expressão corporal diferente, ou mudança na fala e na voz. Eles vivenciaram, experimentaram seus corpos e artefatos culturais, de uma forma que nunca haviam feito antes. Isso significa viver entre a linha e o desalinho, entre o prescrito e o vivido, entre a norma e a sua transgressão.

Tais possibilidades já descritas por Certeau (2002) têm relação com as oportunidades dadas em situações particulares, aos artefatos encontrados e disponibilizados em tais contextos e à criatividade e capacidade de reinventar e subverter aquilo que, aparentemente é fixo e imutável. A feminilidade e a masculinidade são construídas em variantes, com base em modelos dominantes, mas também nas possibilidades de burlar esses mesmos modelos.

A criança é um sujeito da cultura que se apropria de significados através das relações sociais, ao estabelecer múltiplas relações simbólicas com seus pares, inventando e reinventando sua rotina, seu cotidiano. No movimento que realiza, no interior de suas culturas infantis, a criança se reinventa como sujeito social, arquitetando diferentes “maneiras de fazer” a vida acontecer, construindo frases próprias e tornando-se narradora de sua história (CERTEAU, 2002). Desta forma, ao se apropriarem dos saberes e simbolismos culturais, sociais e linguísticos produzidos, também podem atribuir significações singulares às situações vividas.

Ao pensar sobre as observações realizadas em sala de aula como as unhas pintadas de azul de Ben10 ou o colar para Super-herói, é possível dizer que, por vezes, as crianças se mostram resistentes e desafiam a imposição de estereótipos em relação ao gênero; em outras vezes, atualizam, reproduzem e acentuam esses mesmos estereótipos. Estas atitudes são inseparáveis das diferentes posições de poder e dominância que as crianças, entre pares, ocupam nas relações sociais em que se cruzam categorias como gênero, idade, classe social, etnia, etc. (BUSS-SIMÃO, 2012).

Super-herói: “Só os meninos vão jogar!”

Eu: “As meninas não podem?”

Super-herói: “Não, nenhuma menina pode”.

Eu: “Mas eu queria jogar também”.

Super-herói: “Você pode porque você é grande. Só se for menina grande pode jogar” (DIÁRIO DE CAMPO, 22/09/2015).

As meninas que estavam à nossa volta não se importaram com a fala do menino, como se realmente não quisessem participar da brincadeira; aproveito para assinalar que, no período de mais de três meses na escola, não observei nenhuma menina jogando bola, principalmente com os meninos. Provavelmente, isso se deve aos significados generificados que se expressam em afirmações como “meninas não sabem e não são capazes de jogar futebol”, embora isso não tivesse sido posto, de forma explícita, em suas falas naquele momento.

Ao buscar compreender as concepções e perspectivas das crianças sobre corpo belo e feio, é possível afirmar que as relações de gênero estão intrinsicamente relacionadas, já que o corpo está totalmente comprometido com suas visões, sensações e comportamentos. Assim, foi preciso compreender também

o uso que as crianças fazem do conhecimento destas relações de gênero e como as estabelecem tanto com seus pares como com os adultos.

Os aspectos biológicos alteram as formas de relações, de organizações e condutas e os conceitos de gênero estão relacionados nos significados dados a ambos os sexos, em diferentes sociedades. Desta forma, as diferenças de comportamento esperado para o menino, a menina, são justificadas pelas diferenças biológicas e podem proporcionar vivências corporais diferentes, determinando os corpos das crianças. Ou seja, meninos e meninas carregam, em seus corpos, a manifestação de suas experiências socialmente construídas. De onde poderia vir a concepção de que as mulheres são sensíveis e menos capazes para atividades como esta? O que se sabe é que a ideia da “inferioridade” feminina foi e ainda é construída social e culturalmente pelos próprios homens e pelas mulheres.

J.P, um dos meninos da sala, é dinâmico, esperto e está sempre atento a tudo que está acontecendo ao seu redor. Registro, aqui, alguns momentos das minhas observações que merecem ser descritos nesta pesquisa:

Quase no horário de ir embora, a professora co-regente estava arrumando a sala de aula e J.P agarrou Ben 10 chamando-o de “amor”. Tentou por várias vezes abraçá-lo. Ben 10 sai correndo pela sala e ri como se estivesse debochando do amigo. J.P corre atrás dele dizendo “Vem cá amor, fica sossegado, amor”. Um fica correndo atrás do outro pela sala. A professora chama a atenção dos dois e pede para se sentarem. (DIÁRIO DE CAMPO, 23/06/2015)

Outro dia, J.P levantou sua camiseta e disse para Barbie fazer o mesmo. Ela levanta rapidamente várias vezes. Julio, que estava observando a cena, reage com uma expressão de surpresa. Os dois vão se sentar. No mesmo dia, as crianças estavam no salão da escola em um ensaio para a apresentação do final do ano. Por estar muito calor, algumas crianças tiraram seus sapatos para dançar e, quando percebi, J.P colocou, em seus pés, a sapatilha de uma das meninas. Julia e Bela Adormecida foram correndo contar para a professora o que estava acontecendo; a mesma não teve nenhuma reação, já que estava conversando com a coordenadora. J.P tirou as sapatilhas e foi brincar com os meninos.

As construções de gênero em minhas observações e intervenções (dinâmicas, entrevistas) estiveram ligadas a objetos, vestuário, acessórios e cosméticos. É interessante verificar que as crianças já têm internalizados os

significados para as diferenças e identidades de gênero. Porém, em suas relações no cotidiano escolar, indicaram, também, para comportamentos, gostos, preferências e sentimentos que subvertiam o que é idealmente delas esperado. Ao mesmo tempo que já reproduziam as normas sociais para o que seja adequado e próprio de meninos e meninas, em várias situações ignoraram e deram vazão a experimentações novas em relação aos modelos impostos, demonstrando a sua maleabilidade.

J.P, por várias vezes, tentou fazer uso de materiais reconhecidos como destinados ao gênero feminino. Também quero ressaltar que ele sempre é alvo de reclamações provindas das crianças da sala, por ser considerado agressivo. Quando é contrariado ou algo não lhe agrada, responde com um soco ou um empurrão. Quando levei o colar que havia prometido para Super-herói, caso que contei anteriormente, J.P ficou observando e pegou, bruscamente, o colar das mãos do menino. Super-Herói pediu para que o devolvesse e J.P jogou o colar, dizendo que era “coisa de mulherzinha”. Porém, o que pude notar foi que ele estava com ciúmes do que havia acontecido (Super-herói havia sido presenteado com o colar e ele não), visto que, logo após, ainda deu um soco nas costas do colega que começou a chorar.

Em outro momento, a professora co-regente entregou revistas para todas as crianças, pedindo para que encontrassem determinada letra do alfabeto; percebi, neste momento, que J.P começou a cortar uma modelo de biquíni que estava na revista. Barbie se aproximou e disse: Você está recortando a Sabrina Sato¹⁵? Ele rapidamente parou de recortar, virou páginas e disse: “Ai credo, eu não gosto!”. Por diversas vezes, J.P pediu às meninas que haviam levado batom ou gloss para que passassem em seus lábios. As meninas, algumas vezes, contavam para a professora como se precisassem de sua aprovação para isso e outras vezes, passavam como se estivessem fazendo algo errado, tentando esconder o que estavam fazendo.

As crianças realizam processos de significação e estabelecem modos diversos daqueles utilizados pelos adultos para resolver seus dilemas ou questões, o

¹⁵ Sabrina Sato, nome artístico de Sabrina Sato Rahal é apresentadora, humorista, repórter e modelo brasileira. Ficou famosa nacionalmente após participar de uma edição do reality show Big Brother Brasil, e firmou carreira em um programa de humor. Atualmente, é contratada por uma emissora e apresenta o “Programa da Sabrina” desde 2014.

que deveria ser visto com uma maior atenção pelos adultos. O que as suas ações e formas próprias de significação dos atributos da cultura teriam a nos ensinar?

Através das observações das crianças de 4 e 5 anos, trago a ideia de que é no espaço da educação infantil e nas relações das crianças que existe uma forma de introdução de meninos e meninas na vida social, já que, ali, conhecem regras, valores e interagem ativamente com outras crianças, como forma de participação em construções sociais e culturais. As crianças estão o tempo todo experimentando, buscando prazeres, explorando, sendo movidas pela curiosidade. Sendo assim, a escola não é neutra, participa da construção de identidades de gênero, pelas próprias relações da criança neste ambiente coletivo.

Porém, com Butler (1999, p.154), é possível afirmar que “os corpos não se conformam, nunca, completamente, às normas pelas quais sua materialização é imposta”. O corpo é o elemento central das identidades e estas não se instalam a partir de uma determinada idade. Elas devem ser compreendidas como resultado de um processo dinâmico e em constante transformação, com um caráter múltiplo e plural, ao invés de serem consideradas como fixas ou permanentes (LOURO, 2004).

Ficou, evidenciado, que as crianças não são receptoras passivas de imposições externas. Continuamente “são envolvidas por elas”, porém, ativamente “se envolvem com elas”, em situações cotidianas, de modo a reagir, responder, recusá-las, segundo suas, “maneiras e artes de fazer”. Refletindo com Certeau (2002), temos que, entre as estratégias de ordenamentos sociais e suas apropriações e reinvenções, as subjetividades e identificações sociais vão se constituindo, como se alinhavassem as normas, ora dentro, ora fora dos lugares em que os discursos hegemônicos são produzidos.

Este alinhavar é realizado no âmbito das culturas infantis e na relação com seus pares. Ao definir a cultura de pares infantis, Corsaro (2011,p.128) a conceitua enquanto “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais”.

Sarmiento e Pinto (1997, p.22) advogam que as culturas da infância “não nascem no universo simbólico exclusivo da infância, este universo não é fechado, pelo contrário, é, mais do que qualquer outro, extremamente permeável, nem lhes é alheio à flexibilidade social global”.

Desta forma, o conceito de cultura infantil parte de que é necessário compreender esta rede de significados providos do interior das relações entre as crianças e se consolida mediante ressignificação, reprodução e produção de vivências socioculturais (COUTINHO, 2002).

Sarmiento (2004) desenvolveu quatro eixos estruturadores para melhor compreensão dos aspectos que caracterizam as culturas da infância: a interatividade, a ludicidade, a fantasia do real e a reiteração. A interatividade é a base para a existência das culturas infantis e a ludicidade é apresentada pelo autor como um aprendizado da sociabilidade. Ressalto, aqui, o eixo nomeado fantasia do real que tem ligação ao modo como a criança produz significados e interpreta o mundo de modo não literal, transpondo costumeiramente o real. A associação entre o real e a fantasia, realizada pelas crianças de forma muito habilidosa, se constitui como um elemento fundamental dos modos de representação da realidade. A fantasia do real tem ligação com a reiteração, ou seja, o tempo vivido pelas crianças pode ser de diferentes formas, não é preciso que haja linearidade temporal para que qualquer ação tenha razão de ser.

Diante das observações e convívio direto com as crianças de 4 e 5 anos de uma instituição de educação infantil, fica claro que “é preciso que as significações produzidas pelas crianças se estruturarem e consolidarem em sistemas simbólicos relativamente padronizados, ainda que dinâmicos e heterogêneos, isto é, em culturas” (SARMENTO, 2004, p. 21).

Desta forma, algo fundamental a se considerar diante desta pesquisa, é o fato de que, ao mesmo tempo em que as crianças são impactadas pela realidade social, causam também impactos nessa mesma realidade, nos modos como as professoras agem em determinadas situações, como os pais e mães descrevem suas preocupações e opiniões em casa, como o espaço vai sendo adaptado diante de seus movimentos e comportamentos e como nos mostram diferentes formas de olhar e perceber o que está a nossa volta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença e a circulação de uma representação, ensinada como o código da promoção sócio - econômica (por pregadores, por educadores ou por vulgarizadores) não indica, de modo algum, o que ela é para seus usuários. É ainda necessário analisar a sua manipulação pelos praticantes que não a fabricaram. (CERTEAU, 1994, p. 41).

Utilizando-me das pressuposições teóricas de Michel De Certeau (2002), busquei uma análise das concepções de corpo belo e corpo feio, a partir das relações de gênero vivenciadas por crianças em uma Instituição de Educação Infantil. Ou seja, apesar de estar de acordo com vários debates teóricos contemporâneos de que os sujeitos se constituem no interior de representações culturais forjadas em espaços dominantes e marcadas por relações de poder, entende-se que elas são revistas e manipuladas de diferentes formas por aqueles que não as fabricaram, tal como ocorre com as crianças, em seus vários contextos socioculturais.

Assim, as vozes das crianças foram tomadas como base para aprofundar a discussão científica sobre a temática aqui estudada, cujo maior contributo é envolver-se em uma necessária reflexão sobre gênero, corpo e beleza, com crianças da Educação Infantil que vivem diferentes infâncias e vivenciam diferentes corpos. Foi uma grande façanha adentrar o universo infantil, ver e ouvir através de outra perspectiva, ou seja, a partir das crianças, de suas rotinas, do cenário escolar e das imagens que ali estão dispostas, juntamente com as relações entre as crianças naquele espaço. Tanto os estudos da Sociologia da Infância como os histórico-culturais de Certeau (2002) apoiaram a realização dessa mudança de foco. Certeau inverte a forma de interpretar as práticas culturais contemporâneas, recuperando as astúcias anônimas das artes de fazer – essa arte de viver a sociedade de consumo.

Tornei-me uma adulta diferente para as crianças, uma adulta que brincava, ouvia, observava e, acima de tudo, respeitava suas falas e modos de agir. Busquei, nesse período em que estive completamente imersa na pesquisa, olhar, ouvir e escrever, ao mesmo tempo em que aprendi, na prática, que não se consegue ser neutro e livre de nossas formas de ver e interpretar a realidade. Durante meu período em campo, pude perceber que a teoria sensibilizou o meu olhar e o meu ouvir, além de orientar os caminhos para o registro e a escrita.

Ao propor esta investigação, tive como objetivo principal identificar e analisar os mecanismos socioculturais que interseccionam corpo, beleza e gênero, implicando a produção de diferenças, hierarquizações e subordinações nas relações entre as crianças e, de maneira mais específica, entre meninos e meninas. Posso afirmar que a escola tem um papel importante em tal processo, visto o modo como ela controla e disciplina os corpos, com suas práticas restritivas e reguladoras. Tal fato é observado na restrição à liberdade corporal das crianças, em suas formas de sentar e de se manter quietas, bem como nas filas para entrar e sair das salas, constituindo-se em um processo de prescrição e reafirmação de regras diferenciadas para meninos e meninas se comportarem, para suas formas de brincar, se vestir, adornar, gesticular, movimentar-se. Também é notável o déficit na formação dos professores, suas expressões de insegurança e despreparo, para atuar com questões envolvidas com as violências impostas aos corpos e pelos binarismos de gênero.

O momento mais complexo, durante a pesquisa, foi colocar em prática as dinâmicas idealizadas, já que parecia, em muitos momentos, que as crianças não se manifestavam em relação àquilo que eu precisava ouvir. Os procedimentos metodológicos tiveram que ser revistos e reconstruídos, na medida em que eu ia notando suas reações e formas próprias de agir. Portanto, as crianças foram condutoras dos movimentos da pesquisa, em diferentes momentos.

Elas me ensinaram a perceber os corpos de diferentes formas, estando atentas a aspectos que não são observados por nós adultos e com uma sensibilidade que, aparentemente, fomos perdendo durante a vida. Percebi que os corpos infantis são construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos e de outras crianças e, dessa forma, interferem também na constituição de seus processos identitários. Não é tão demarcado para as crianças esse dualismo que predomina entre os adultos – ou se é bonito ou feio. Há uma fluidez e imprecisão em suas visões, nesses dois aspectos, porque alguém pode ser bonito e feio ao mesmo tempo. Elas apresentam gostos diversos, cujas referências não se restringem aos aspectos físicos e nem aos padrões de beleza. Pude verificar, claramente, essa questão, ao produzir com elas os murais “Bonito” e “Feio”. Elas não conseguiam separar, radicalmente, em categorias fixas, e vários detalhes deixavam as imagens de pessoas bonitas ou feias, o que tornava os significados imprevistos. Isso não implica afirmar que as crianças ainda não são capazes de ter

definições claras: é possível significar que elas podem estar menos aprisionadas pelos ordenamentos da cultura dominante e/ou que organizam suas visões de mundo com parâmetros não necessariamente sintonizados com aqueles mais afeitos às pessoas adultas. Assim, podemos lembrar o que salienta Buss-Simão (2007, p. 5): “As crianças não sabem menos, elas sabem outras coisas”.

Foi pela inteligência e inventividade observada nas relações entre as crianças, na educação infantil, que pude ver diferenças e perceber microrresistências que fundam microliberdades, deslocando fronteiras de dominação. As crianças sutilmente escapam dessas redes dentro do espaço escolar, experimentando seus corpos de diferentes formas e vivenciando as situações com regras próprias, criadas dentro de seus universos culturais particulares, de modo a deixar antever os limites entre o mundo dos adultos e os seus.

Certeau (2002, p. 142) considera que toda atividade humana pode ser cultura, mas, “[...] para que haja cultura, não basta ser autor das práticas sociais; é preciso que essas práticas sociais tenham significado para aquele que as realiza”. Foram vários os momentos nos quais observei as crianças realizando atividades que pareciam não ter significado algum para elas, tais como cópias diárias de letras, alfabeto e numerais. Era, principalmente nesses momentos, que notava a cópia rápida e desinteressada, para que logo pudessem sair de seus lugares e contar algo para um amigo, virar-se para trás e conversar com o colega, ou mesmo fazer o que a menina Princesa fazia: brincava com seus materiais como se fossem personagens. Aquela ação parecia ter muito significado para ela e também para várias outras crianças que logo se aproximavam para brincar junto, enquanto ela ia explicando como era a história ou a brincadeira que estava representando com os materiais escolares dispostos em sua carteira. Logo, porém, todos voltavam aos seus lugares, isto é, após a professora perceber a movimentação e chamar a atenção de quem estava em pé. Afirmo, assim, que as culturas de infância estão em sintonia com a capacidade de as crianças construírem, de forma sistematizada, modos de significação de ações intencionais, distintos dos modos dos adultos, em relação à ação.

O gênero pode ser uma das principais categorias sociais das quais as crianças tomam consciência e, na primeira infância, é extremamente importante para a maioria delas. Desde o momento da fila com meninos e meninas separados, para

entrar na sala de aula, as crianças já são divididas e identificadas enquanto diferentes. É fato que as questões de gênero e os mecanismos socioculturais diferenciadores dentro da escola e da família se constituem como marcadores de processos de identificação social, para meninos e meninas. Foi possível essa constatação, a partir das imagens presentes no ambiente escolar, da forma de organização das crianças nas atividades cotidianas (separação em filas, seleção de livros e brinquedos para meninos e meninas) e de sua organização, diante da autoridade do professor em sala de aula, separando as crianças, escolhendo os lugares onde cada uma se sentaria, durante a aula.

A escola opera, portanto, segundo padrões normativos que são aceitos e legitimados socialmente, de sorte que todos nós, professores, pais, familiares, participamos desse processo de produção de corpos femininos e masculinos, seja de forma mais passiva, seja ativa. É importante entender que corpos não são estáveis, pelo contrário, eles sofrem inúmeras transformações e alterações, que tanto as crianças quanto a sociedade experimentam e vivenciam, e as intervenções feitas ou planejadas (como a escova progressiva da pequena menina do nível I, ou o creme que alisa os cabelos de Rapunzel) são originadas das relações sociais, da mídia, da família, da escola, enfim, o corpo é culturalmente e socialmente construído e reconstruído.

Ao citar a mídia, é preciso enfatizar que as formas culturais produzidas para as crianças (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, música, *internet*, programas de televisão e propagandas) seguem, em sua maioria, uma orientação de mercado, configurando-se como uma indústria cultural para a infância. Segundo Kenway e Bullen (2001), a publicidade leva o indivíduo a sentir que, sem determinado produto, é um perdedor – e as crianças são muito sensíveis a isso. Todavia, ainda que seja estabelecida uma relação empática, a recepção por parte das crianças é criativa e reinterpretada.

Foram vários os momentos em que me deparei com situações nas quais as crianças queriam mostrar algo que tinham, como bonés, camisetas, batons e relógios; porém, pude observar que essa vontade de mostrar para as outras crianças algo novo, que adornava o corpo e trazia satisfação, era uma maneira de experimentar socialmente as relações de seu próprio corpo, de diferentes formas. Eram práticas constitutivas do ato de brincar, já que, quando estavam com algo diferente, utilizavam aquele objeto para criar ou reinventar: por exemplo, o relógio se

tornava o relógio do Ben10, com superpoderes; a camiseta de jogador de futebol vinha acompanhada com a chuteira e, em muitos momentos, os movimentos e interações com outras crianças faziam referência a ser um jogador.

Ao pensar sobre as imagens presentes dentro e fora da escola, princesas e super-heróis estão constantemente presentes nas falas e brincadeiras das crianças, de sorte que as imagens produzidas pelas professoras para decoração da sala de aula e do espaço escolar precisam ser problematizadas pela equipe pedagógica, pois não há tipos físicos como corpos gordos, negros, com cabelos crespos, meninas de *shorts* e com cores variadas. As imagens ali apresentadas às crianças precisam ser repensadas e avaliadas criticamente, a fim de que tenham significado, ampliem seu repertório imagético, cuidando-se para que não sejam carregadas de estereótipos de beleza e gênero. Essa ampliação pôde ser realizada brevemente, durante a pesquisa, por meio das dinâmicas propostas e das imagens discutidas com as crianças, visto que lhes apresentaram diferentes culturas e corpos. A leitura que elas fizeram das imagens presentes nas dinâmicas e na roda de conversa me mostraram os diferentes modos de ver e perceber os corpos, uma forma provinda do universo infantil que me aparentou ser diferente da dos adultos.

Assim, ao averiguar as falas sobre o corpo expressas pelas crianças, os critérios e as referências culturais que davam suporte a seus ideais para os atributos de beleza corporal de meninos e meninas, pude ter mais nítida a visão de que ora as crianças são absorvidas pela cultura dominante, ou seja, se alinham aos estereótipos e padrões de corpo e gênero presentes na contemporaneidade, ora se “soltam”, saem da “linha”, são mais autênticas e ganham maior autonomia, desalinham e recosturam o que já estava posto como natural e dado como certo, apontando para formas próprias de interpretar e representar o mundo.

Além disso, sabem reconhecer os limites do mundo adulto, mas também sabem como se relacionar entre pares. Identificam, muitas vezes, os adultos como os detentores da autoridade e do saber, aqueles que decidem e ensinam; contudo, como já frisado, se relacionam entre si através de uma dinâmica própria e, em alguns momentos, agem de forma livre e espontânea.

Acredito que haja, dentro do espaço escolar, uma necessidade de superação do adultocentrismo, de padronização da cultura adulta como superior e predominante, além de uma percepção diferente da infância, sem haver uma universalização dos comportamentos e das culturas infantis. É necessário retirar a

criança da situação periférica, quando diante das discussões pedagógicas que lhes dizem respeito. Ao finalizar esta pesquisa, quero demarcar a importância do trabalho com as crianças e reafirmar o que assevera o poeta Manoel de Barros:

Acho que o quintal onde a gente brincou é maior do que a cidade. A gente só descobre isso depois de grande. A gente descobre que o tamanho das coisas há que ser medido pela intimidade que temos com as coisas. Há de ser como acontece com o amor. Assim, as pedrinhas do nosso quintal são sempre maiores do que as outras pedras do mundo. Justo pelo motivo da intimidade. (BARROS, 2010).

Fazendo uma retrospectiva do período de envolvimento com as crianças, sinto que a intimidade estabelecida com elas e a proximidade dos saberes de suas culturas, manifestada nos momentos compartilhados durante a pesquisa, não se restringem aos seis meses em campo, mas se estendem para todo o período vivido após o final de tal etapa. É um tempo que compreendeu reflexões, leituras, construções e desconstruções contínuas, as quais se materializaram na escrita aqui finalizada. O que não significa que esse processo chegou a um fim; pelo contrário, ele se recompõe em continuidades e recomeços.

Espero que novos trabalhos tenham, como principal foco, o olhar e a fala das crianças, as questões corporais, culturais e, principalmente, de gênero. Ao figurar a masculinidade e a feminilidade como construções de gênero, os meninos e as meninas são educados e ensinados, desde muito pequenos, a se adequarem aos modelos impostos do que é ser homem ou mulher, em uma cultura ou sociedade. Meninos e meninas já nascem em uma cultura produtora de desigualdades, que necessitam ser superadas; nesse sentido, pesquisas acadêmicas, que tragam aprofundamentos aos estudos de gênero e à formação docente, com certeza, irão contribuir para que haja um avanço na compreensão de um olhar amplo sobre o assunto, além da desconstrução de dualidades fixas, como masculino e feminino, bonito e feio, natureza e cultura.

Espera-se que, como esta Dissertação, mais trabalhos intentem uma forma invertida de olhar para a educação institucionalizada, trazendo novas percepções das lógicas que organizam tal ambiente, bem como das práticas de subversão e mudança que se fazem potencialmente presentes, entre os seus atores. Pretendo continuar exercitando este olhar e escuta mais sensível, para tematizar as questões corporais e de gênero das crianças, verificando os processos históricos e

culturais implicados nos mecanismos de constituição de suas subjetividades, identificações sociais e culturais.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOWICZ, A.; OLIVEIRA, F. de. A sociologia da infância no Brasil: uma área em construção. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 35, n. 1, p. 39-52, jan./abr. 2010. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacao>>. Acesso em: 20 abr. 2015.
- ABRAMOWICZ, A.; LEVCOVITZ, D.; RODRIGUES, T. Infâncias em educação infantil. **Pró-Posições**, Campinas, v. 20, n. 3, p. 179-197, set./dez. 2009.
- AGOSTINHO, A. **Formas de participação das crianças na educação infantil**. 2010. 349f. Tese (Doutorado) - Universidade do Minho. Braga, Portugal, 2010.
- AGUIAR, D. M.S. de; MOREIRA, M. F. S. Pobreza, raça e cor da pele: a diferença e a desigualdade na perspectiva das crianças. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, v. 9, n. 2, p. 389-412, 2015.
- ALMEIDA, Ana N. de. **Para uma sociologia da Infância**. Instituto de Ciências Sociais da Universidade de Lisboa. Lisboa: Universidade de Lisboa ,. 2009.
- ALVARENGA, L.F.C, IGNA, M. C. D. Corpo e sexualidade na escola: possibilidades esgotadas? In: MEYER, D., SOARES, R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 62-72.
- ANDRADE, S. S. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E; SOARES, R.F.R. **Corpo, Gênero e Sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p.109-120.
- ARIÈS, P. **História Social da Criança e da família**. Rio de Janeiro: LTC, 1981.
- BACZKO, B. Imaginação Social. In: **Enciclopédia Einaudi-5**. Trad. de M. Villaverde Cabral. Lisboa: Imprensa Nacional - Casa da Moeda, 1985. p. 292-332.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoiévski (1929)**. 2. ed. Trad. Paulo Bezerra. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- BAKHTIN, M. **Questões de literatura e estética**. São Paulo: Hucitec, 1990.
- BARBIER, J. M. **Elaboração de projectos de acção e planificação**. Porto: Ed.Porto, 1993.
- BARROS, M. **Memórias inventadas – a infância**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2010.
- BAUDRILLARD, J. **À sombra das maiorias silenciosas**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BENJAMIN, W. A obra de arte na era de sua reprodutibilidade técnica. In: BENJAMIN, W. (ed.). **Magia e técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 7. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 165-196.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. Características da investigação qualitativa. In: **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto, Porto Editora, 1994. p. 47-51.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Básicos de infraestrutura para Instituições de Educação Infantil**. Brasília: ME, 2006. Disponível em: <www.mec.gov.br>. Acesso em: 10 abr. 2015.

BROUGÈRE, G. **Brinquedo e cultura**. São Paulo: Cortez, 1995.

BUCKINGHAM, D. **Crescer en la era de los médios eletrônicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BUSS-SIMÃO, M. A dimensão corporal: implicações no cotidiano da educação da pequena infância. **Magis. Revista Internacional de Investigación em Educación**, n. 3, 2009, p. 261-274.

BUSS-SIMÃO, M. **Relações sociais em um contexto de educação infantil: um olhar sobre a dimensão corporal na perspectiva de crianças pequenas**. 2012. 312f. Tese (Doutorado) - UFSC, Florianópolis, SC, 2012.

BUSS-SIMÃO, M. **Novas concepções de corpo na Educação Física e sua interface com a Pedagogia da Infância**. 2007. 17 f. Relatório de Estudo Dirigido (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis.

BUTLER, J. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BUTLER, J. **Subjects of desire: Hegelian reflections on twentieth-century France**. New York: Columbia University Press, 1999.

CASTRO, L. R. de. O projeto de modernidade e a infância moderna. In: **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 2008.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CERTEAU, M. **A invenção do cotidiano: 1, Artes de fazer**. 8. ed. Trad. Ephraim F. Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

CERTEAU, M. **A cultura no plural**. Campinas: Papirus, 1995.

CHARTIER, R. **A história cultural: entre práticas e representação**. Trad. Maria Manuela Carneiro. Lisboa: Difel, 1990.

CHARTIER, R. **A história cultural: Entre práticas e representações**. Trad. Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1988.

CHARTIER, R. O mundo como representação. **Estudos Avançados**, v.5. n.11. São Paulo. Jan./Apr. 1991. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010340141991000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=pt>. Acesso em: 22 jan. 2015.

CHRISTENSEN, P. Children's participation in ethnographic research: issues of power and representation. **Children and Society**, v. 18, 2004, p. 165-76.

CHRISTENSEN, P. JAMES, A. **Investigação com Crianças: perspectivas e práticas**. Porto, PT: Porto Editora, 2005.

COHN, C. A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia. In: SILVA, A., MACEDO, A., NUNES, Â. (ed.), **Crianças Indígenas: Ensaios antropológicos**. São Paulo: Global. 2005. p. 213-235.

CORSARO, W. A reprodução interpretativa no brincar ao "faz-de-conta" das crianças. **Educação, Sociedade e Cultura: Revista da Associação de Sociologia e Antropologia da Educação**, Porto, v. 17, 2002. p. 113-134.

CORSARO, W. **Pesquisa etnográfica realizada com as crianças de jardins de infância nos EUA e em Itália**. Departamento de Sociologia, Indiana University, Bloomington, Indiana, USA, 2007.

CORSARO, W. **Sociologia na infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

CUNHA, S. R. V. da C. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, L. V. (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Porto Alegre: Vozes, 2007, p. 113-145.

COUTINHO, Â. S. **As crianças no interior da creche: a educação e o cuidado nos momentos de sono, higiene e alimentação**. 165f. Florianópolis, SC. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2002.

CUNHA, S. R. V. da. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. 249f. Tese (Doutorado) - Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, RS, 2005. Disponível em: <<http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/79457?show=full>>. Acesso em: 3 maio 2015.

DAOLIO, J. **Da cultura do corpo**. Campinas: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. **Futebol, cultura e sociedade**. Campinas: Autores Associados, 2005.

DEACON, R.; PARKER, B. Educação como sujeição e como recusa. In: SILVA, T. T. (org.). **O sujeito da Educação: estudos foucaultianos**. 4.ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.97-110.

DORNELLES, L. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis: Vozes, 2005.

ECO, U. **História da beleza**. Barcelona: Lumen, 2004.

ECO, U. **História do feio**. Trad. Antônio Maia da Rocha. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FELIPE, J. GUIZZO, B. S. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. **Proposições**, v.14, n.3, set./dez. 2003. p.119-130.

FINCO, D. **Educação Infantil, espaços de confronto e convívio com as diferenças**: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero. 198f. 2010. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. USP, São Paulo.

FISCHLER, C. Obeso benigno, obeso maligno. In: SANT´ANNA, D.B. (org.) **Políticas do Corpo**. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

FLICK, U. **Uma introdução à pesquisa qualitativa**. 2.ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

FOUCAULT, M. **Os anormais: Curso do Collège de France (1974-1975)**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

FOUCAULT, M. O sujeito e o poder. In: DREYFUS, H., RABINOW, P. **Michel Foucault: uma trajetória filosófica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1995.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Trad. Ligia M. Pondé Vassalo. Petrópolis: Vozes, 1993

FOUCAULT, M. **História da Sexualidade: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1988.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIROUX, H. A. Praticando Estudos Culturais nas faculdades de educação. In: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 1995. p. 85-103.

GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. Petrópolis: Vozes, 2013.

GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou resignificação cultural? **Rev. Bras. Educ.** Rio de Janeiro, 2002, n.21, p. 40-51. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782002000300001&lng=es&nrm=iso>. Acesso em: 15 ago. 2014.

GONÇALVES, M. A. S. **Sentir, pensar, agir: corporeidade e educação**. 10. ed. Campinas: Papyrus, 2007.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. **A investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética.** Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

GUIZZO, B. S., BECK, D. Q. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. **Textura.** ULBRA, v. 13, p. 16 - 36, 2011.

HALL, S. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais do nosso tempo. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997. Disponível em: < <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/issue/archive>>. Acesso em: 12 fev. 2015.

HALL, Stuart. The work of representation. In: HALL, Stuart (org.) **Representation. Cultural representation and cultural signifying practices.** London: Open University, 1997.

HERNÁNDEZ, F. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Trad. Ana Duarte. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, F. **Cultura visual, mudança na educação e projetos de trabalho.** Porto Alegre: ArtMed, 2000.

HERNÁNDEZ, Fernando. Más allá de los límites de la escuela: un diálogo entre emergencias sociales y cambios en las artes visuales y en la educación. In: **Jornadas fundación la caixa**, 2002.

JAMES, A., JENKS, C., PROUT, A. O corpo e a infância. In: KOHAN, W. O., KENNEDY, D. **Filosofia e Infância: Possibilidades de um encontro.** 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p.207-238.

JAVEAU, C. Criança, infância(s), crianças: que objetivo dar a uma ciência social da infância? **Educ. Soc.**, v. 26, n.91, p. 379-389. 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302005000200001>>. Acesso em: 14 fev. 2015.

JORGENSEN, D. L. **Participant Observation: a methodology for human studies.** Applied Social Research Methods Series, v.15. Newbury Park: Sage, 1989.

KENWAY, J.; BULLEN, E. **Consuming school children: education– entertainment– advertising,** Open University Press: Buckingham, 2001.

KOHAN, Walter Omar. **Infância, estranheiridade e ignorância: Ensaios de Filosofia e Educação.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

KRAMER, S. Autoria e Autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 41 a 59, jul., 2002. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14398.pdf>>. Acesso em 15 dez. 2014.

LE BRETON, D. **A sociologia do corpo.** Petrópolis: Vozes, 2006

LOURO, G. L. **Um corpo estranho: Ensaios sobre sexualidade e teoria queer.** Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, G. L. (org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

LOURO, G. L. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, G. L. Uma leitura da história da educação sob a perspectiva do gênero. **Teoria e educação**, Porto Alegre, n.6, p.53-67, 1992.

LURIA, A. R. **The making of a mind**. Cambridge, MA: Harvard University of Chicago Press, 1979.

MANGUEL, A. **Lendo Imagens: Uma história de amor e ódio**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MAYALL, B. Conversas com crianças: trabalhando com problemas geracionais. In: CHRISTENSEN, P; JAMES, A. (org.) **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto, PT: Escola Superior de Educação Paula Frassinetti. 2005.

MEYER, D. E. Alguns são mais iguais que os outros: Etnia, raça e nação no currículo escolar. In: SILVA, Luiz Heron da (org). **A escola cidadã no contexto da globalização**. Petrópolis: Vozes, 1998.

MEYER, D. E. Teorias e políticas de gênero: fragmentos históricos e desafios atuais. **Revista Brasileira de Enfermagem**, Rio de Janeiro, v. 57, n. 1, p. 13-18, 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v57n1/a03v57n1.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2015.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 23. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

MINAYO, M. C. de S. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. Rio de Janeiro: Hucitec-Abrasco, 1992.

MOREIRA, A. da S., Cultura Midiática e Educação Infantil. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 24, n. 85, p. 1203-1235, dez. 2003.

MOREIRA, M. F. S. Gênero e História: a construção social das diferenças. **Cadernos Cedhal**, Série Pós-Graduação, n.12, p. 1-15, 1996.

MOTA, M. D. de B. De Vênus a Kate Moss: reflexões sobre corpo, beleza e relações de gênero. **Actas de Diseño** n.5. Ano III, v.5, mar., 2008, Buenos Aires, Argentina. Disponível em: <http://fido.palermo.edu/servicios_dyc/publicacionesdc/vista/detalle_articulo.php?id_libro=1&id_articulo=5643>. Acesso em: 14 jan. 2015.

NECKEL, J. F. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, D. E. (org.) **Saúde e Sexualidade na Escola**. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Básica, 4).

NICHOLSON, L. Interpretando o gênero. **Revista Estudos**, v.8, n.2, p. 9 - 41, 2000.

PELBART, P. P. **A Nau do Tempo Rei: 7 ensaios sobre o tempo da loucura**. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

PILAR, A. D. **Criança e televisão: leituras de imagens**. Porto Alegre: Mediação, 2001.

PROUT, A. **Reconsiderar a nova sociologia da infância**. Braga: Universidade do Minho; Instituto de Estudos da Criança, 2004.

QVORTRUP, J. A tentação da diversidade – e seus riscos. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1121-1136, out./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 17 mar. 2015.

ROCHA, E. A. C. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: CRUZ, S. H. V. (Org.). **A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008.

SABAT, R. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, D., SOARES, R. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008.

SABINO, C. A louridade da loura. In: GOLDDENBERG, M. (org.) **O corpo como capital: estudos sobre gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira**. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2007.

SARMENTO, M. J. As culturas da infância nas encruzilhadas da Segunda Modernidade. In: MANUEL, M.J.; CERISARA, A.B. **Crianças e miúdos: perspectivas sociopedagógicas da infância e educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

SARMENTO, M. J. Visibilidade social e estudo da infância. In: VASCONCELLOS, Vera M. R.(Org.). **Infância invisível**. Araraquara: Junqueira & Martins, 2007, p. 25-49.

SARMENTO, M. J. Gerações e alteridade: interrogação a partir da sociologia da infância. **Educação social**. Campinas, v.26, n.91, p.361-378, maio/ago. 2005.

SARMENTO, M. J. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. **Educação & Sociedade**, v.23, n. 78, p, 265-283, abr., 2002.

PINTO, M., SARMENTO, M. J. (org.). **As crianças: contextos e identidades**. Braga: Bezerra, 1997. p. 33-73.

SAYÃO, D. T. Corpo, poder e dominação: um diálogo com Michelle Perrot e Pierre Bourdieu. In: **Perspectiva: Revista do Centro de Ciências da Educação**. UFSC-CED. Florianópolis. Ed. Da UFSC: NUP/CED, v.21, n. 01, p.121-149, 2003.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação & Realidade**, v. 20, n. 2, 1995.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. **Educação e Sociedade**, Porto Alegre, v. 6, p.5-22, jul./dez.1990.

SILVA, T. T. da (org.). **Identidade e Diferença: A perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2000.

SILVA, T. T. da, HALL, S. WOODWARD. K. (org.) **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos culturais**. 14 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

SILVA, T. T. da. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte. Autentica: 1999.

SILVEIRA, R. H. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, M. (org.). **Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5 ed. São Paulo: Contexto, 2008.

TEDESCHI, S.; PAVAN, R. Epistemologias que circulam no espaço/tempo escolar: Construindo as identidades e diferenças dos sujeitos. SBECE – SEMINÁRIO BRASILEIRO DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO. 6., e SIECE – SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE ESTUDOS CULTURAIS E EDUCAÇÃO, 3., Canoas, 2015. **Anais...** ULBRA, Canoas, RS, 2015. Disponível em: <http://www.sbece.com.br/resources/anais/3/1428588621_ARQUIVO_ArtigoSBECE-Canoas.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2016.

THORNE, B. **Gender Play: girls and boys in school**. Open University Press Buckingham, 1993.

TIRIBA, L. “O corpo silenciado”. In: **A pele é a raiz cobrindo o corpo inteiro – As linguagens do corpo**. Boletim Programa Salto para o Futuro, Serie Linguagem e sentidos, TV Escola, agosto de 2001.

TRINIDAD, C. T. Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil. In: BENTO, M. A. B. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades, CEERT, 2012.

VASCONCELOS, T. Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. **Revista Pátio – Educação Infantil: documentação pedagógica**, v.4, n.12. nov. 2007.

VIGARELLO, G. **História da Beleza**. Trad. Paula Reis. Lisboa: Teorema, 2004.

VIGARELLO, G. **História da Beleza: o corpo e a arte de se embelezar, do renascimento aos dias de hoje**. Rio de Janeiro: Ediouro, 2006.

VIÑAO FRAGO, A., ESCOLANO, A. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

WILLIS, P.; TRONDMAN, M. Manifesto pela etnografia. **Educação, Sociedade e Culturas**, n.27, p. 211-220, 2003.

WOODHEAD, M.; FAULKNER, D. Sujeitos, objectos ou participantes? Dilemas da investigação psicológica com crianças. In: CHRISTENSEN, P.; ALLISON, J. (Orgs.). **Investigação com crianças: perspectivas e práticas**. Porto: ESEPF, 2005.

XAVIER FILHA, C. Era uma vez uma princesa e um príncipe...: representações de gênero nas narrativas de crianças. **Rev. Estud. Fem.**, v.19, n.2, p.591-603, 2011

XAVIER FILHA, C. Gênero, corpo e sexualidade nos livros para a infância. **Educar em Revista**. Curitiba, n. 1 (Ed. Especial), p. 153-169, 2014.

APÊNDICES



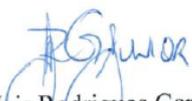
Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq)

Comitê de Ética em Pesquisa (CEP)

PARECER FINAL

Declaramos para os devidos fins que o Projeto de Pesquisa intitulado “**CORPO E BELEZA EM IMAGENS NAS FALAS DAS CRIANÇAS: APRENDER A SER MENINO OU MENINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL**”, cadastrado na Coordenadoria Central de Pesquisa (CCPq) e no Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) sob o número nº 2327, tendo como pesquisador (a) responsável o (a) Prof. (a) MARIA DE FATIMA SALUM MOREIRA e a discente NARDA HELENA JOROSKY, foi avaliado e **APROVADO** nas duas instâncias da Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE de Presidente Prudente/SP.

Presidente Prudente/SP, 19 de Fevereiro de 2015.



Profº Drº Jair Rodrigues Garcia Jr.
Coordenador Científico da CCPq



Profª Drª Gisele Alborgheti Nai
Coordenadora do CEP – UNOESTE

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**DIREÇÃO DA INSTITUIÇÃO**

Título da Pesquisa: “CORPO E BELEZA EM IMAGENS NAS FALAS DAS CRIANÇAS: APRENDER A SER MENINO OU MENINA NA EDUCAÇÃO INFANTIL”

Nome do Pesquisador: Narda Helena Jorosky

Nome do Orientador: Prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira

DESCRIÇÃO DA PESQUISA AO/A RESPONSÁVEL PELO LOCAL EM QUE SERÁ REALIZADA A INVESTIGAÇÃO

1. Natureza da pesquisa: O foco principal desta investigação são as representações ou visões construídas a partir das identificações sociais de gênero de crianças de 4 e 5 anos de idade tendo como base a cultura visual relacionada a corpo e beleza que compõe os seus contextos de vida educacional.
2. Participantes da pesquisa: serão observadas todas as crianças de uma turma específica com idade de 4 a 5 anos nos espaços de socialização da instituição de Educação Infantil, sendo de 8 a 10 crianças. Além das observações, haverá a realização de uma entrevista semiestruturada com todas as professoras da Instituição sobre os temas da pesquisa.
3. Envolvimento na pesquisa: a sra (sr) terá a função de permitir ou não que o (a) pesquisador (a) esteja presente na Instituição de Educação Infantil de sua responsabilidade e realize observações, entrevistas com as crianças e também com o professor responsável pela sala de aula observada, dinâmicas e atividades para coleta de dados com as crianças participantes da investigação (mostraram interesse em participar e tiveram o consentimentos dos/as responsáveis para participar).
4. Sobre as entrevistas: as entrevistas realizadas com as crianças serão em grupo e também individuais, será realizada também uma entrevista com o professor responsável pela sala de aula com crianças de 4 e 5 anos.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.
6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) terão

conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: os/as participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ponto de vista das crianças sobre corpo e beleza, à luz das questões de gênero, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente, no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o corpo e a beleza favorecem a reflexão do(a)s professore(a)s, gestor(a)s e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. Pagamento: o(s) participante(s) da pesquisa não terão nenhuma despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Diante do exposto

Eu, _____, na função de diretor(a) de escola, de forma livre e esclarecida, AUTORIZO Narda Helena Jorosky realizar investigação no presente local: Instituição de Educação Infantil (será preservado o nome do local).

Ribeirão Claro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Responsável pelo local

Pesquisador: Narda Helena Jorosky. Tel: (43)91563222
Orientador: Prof. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Gisele Alborgheti Nai
Vice-coordenadora: Rosa Maria Barilli Nogueira
Telefone do Comitê: (18) 32292000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO**PROFESSOR**

Título da Pesquisa: “CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO”

Nome do Pesquisador: Narda Helena Jorosky

Nome do Orientador: Prof. Dra. Maria de Fátima Salum Moreira

DESCRIÇÃO DA PESQUISA AO/A RESPONSÁVEL PELO LOCAL EM QUE SERÁ REALIZADA A INVESTIGAÇÃO

1. Natureza da pesquisa: O foco principal desta investigação são as representações ou visões construídas a partir das identificações de gênero de crianças de 4 e 5 anos de idade tendo como base a cultura visual relacionada a corpo e beleza que compõe os seus contextos de vida educacional.
2. Participantes da pesquisa: serão observadas todas as crianças de uma turma específica com idade de 4 a 5 anos nos espaços de socialização da instituição de Educação Infantil, sendo de 8 a 10 crianças. Os pais e/ou responsáveis responderão a uma questionário sociocultural e o(a) senhor(a) participará de uma entrevista individual.
3. Envolvimento na pesquisa: a sra (sr) terá a função de permitir ou não que o (a) pesquisador (a) em sua sala de aula realize observações, entrevistas, dinâmicas e atividades lúdicas para coleta de dados (como contação de histórias, trabalhos com fantoches, recortes de materiais e confecção de painéis), com as crianças participantes da investigação (mostraram interesse em participar e tiveram o consentimentos dos/as responsáveis para participar). Além disso, assinando este termo de consentimento, também estará de acordo em participar de uma entrevista individual.
4. Sobre as entrevistas: com as crianças, as entrevistas serão em grupo e também individuais com o(a) professor(a) responsável pela sala de aula, a entrevista será individual.
5. Riscos e desconforto: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu(sua) orientador(a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.
7. Benefícios: os/as participantes desta pesquisa não terão nenhum benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importantes sobre o ponto de vista das crianças sobre corpo e beleza, à luz das questões de gênero, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente, no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o corpo e a beleza favorecem a reflexão do(a)s professor(a)s, gestor(a)s e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.
8. Pagamento: o(s) participante(s) da pesquisa não terão nenhuma despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

Diante do exposto

Eu, _____, na função de professor(a) da Instituição de Educação Infantil onde será realizada a pesquisa, de forma livre e esclarecida, AUTORIZO Narda Helena Jorosky a realizar investigação no presente local (será preservado o nome do local).

Ribeirão Claro, _____ de _____ de _____.

Assinatura do Professora Responsável

Pesquisador: Narda Helena Jorosky. Tel: (43)91563222
Orientador: Prof. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Gisele Alborgheti Nai
Vice-coordenadora: Rosa Maria Barilli Nogueira
Telefone do Comitê: (18) 32292000

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

Através deste, gostaríamos de convidá-lo para participar e consentir a participação de seu/sua filho(a) em uma pesquisa científica cujo título é **“CORPO, BELEZA E GÊNERO EM IMAGENS E NAS FALAS DAS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: ENTRE A LINHA E O DESALINHO”**. Esta pesquisa será realizada na Instituição em que seu/sua filho(a) estuda. Seguem algumas informações importantes sobre o trabalho que será realizado.

Nome do(a) Pesquisador(a): Narda Helena Jorosky

Nome do(a) Orientador(a): Prof. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira

1. Natureza da Pesquisa: o(a) sr.(a) está convidado(a) a participar desta pesquisa que tem como finalidade conhecer as representações e manifestações das crianças acerca da problemática do gênero, do corpo e da beleza, porém, considerando as suas inter-relações com as experiências vividas nos espaços escolares e familiares.

2. Participantes da pesquisa: serão observadas as crianças de 4 a 5 anos de idade nos espaços de socialização da instituição e, em específico, para participar das dinâmicas e entrevistas propostas pela pesquisadora, serão de 8 a 10 crianças que demonstrarem interesse e tiverem o consentimento dos pais.

3. Envolvimento na pesquisa: ao participar deste estudo o(a) sr.(a) permitirá que o(a) pesquisador(a) realize observações, entrevistas coletivas e individuais com as crianças, dinâmicas para coleta de dados como atividades lúdicas, contação de histórias, trabalhos com fantoches, confecção de painel através de recortes feitos pelas crianças bem como, aceitar responder a um questionário sociocultural e participar de uma entrevista com a pesquisadora.

4. Sobre as entrevistas: as entrevistas serão em grupo e também individuais. O questionário que o(a) senhor(a) responderá será de marque X e também algumas questões serão feitas pela pesquisadora, sendo assim, além do questionário, o(a) senhor(a) participará de uma entrevista.

5. Riscos e desconfortos: a participação nesta pesquisa não infringe as normas legais e éticas. Os procedimentos adotados nesta pesquisa obedecem aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos conforme Resolução no. 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde. Nenhum dos procedimentos usados oferece riscos à sua dignidade.

6. Confidencialidade: todas as informações coletadas neste estudo são estritamente confidenciais. Somente o(a) pesquisador(a) e seu (sua) orientador(a) terão conhecimento de sua identidade e nos comprometemos a mantê-la em sigilo ao publicar os resultados dessa pesquisa.

7. Benefícios: ao participar desta pesquisa o(a) sr.(a) não terá nenhuma benefício direto. Entretanto, esperamos que este estudo traga informações importante sobre o ponto de vista

das crianças sobre as questões referentes às relações de gênero e suas concepções de corpo e beleza, de forma que o conhecimento que será construído a partir desta pesquisa possa contribuir para a visibilidade das crianças no cenário social, especificamente no âmbito escolar. Como também, a partir de como concebem o Corpo e a Beleza, pode favorecer a reflexão dos(as) professore(a)s, gestore(a)s e profissionais que atuam nas instituições de educação infantil sobre às práticas pedagógicas junto às crianças pequenas, onde o(a) pesquisador(a) se compromete a divulgar os resultados obtidos, respeitando-se o sigilo das informações coletadas, conforme previsto no item anterior.

8. Pagamento: o(a) sr(a). não terá nenhum tipo de despesa para participar desta pesquisa, bem como nada será pago por sua participação.

O(a) Sr.(a) tem a liberdade de se recusar a participar e ainda recusar a continuar participando em qualquer fase da pesquisa, sem qualquer prejuízo para o(a) sr.(a). Sempre que quiser poderá pedir mais informações sobre a pesquisa através do telefone do(a) pesquisador(a) do projeto e, se necessário através do telefone do Comitê de Ética em Pesquisa.

Após estes esclarecimentos, solicitamos o seu consentimento de forma livre para participar desta pesquisa. Portanto, por favor, preencha, os itens que se seguem: Confiro que recebi cópia deste termo de consentimento, e autorizo a execução do trabalho de pesquisa e a divulgação dos dados obtidos neste estudo.

Obs: Não assine esse termo se ainda tiver dúvida.

Consentimento Livre e Esclarecido

Tendo em vista os itens acima apresentados, eu, de forma livre e esclarecida, manifesto meu consentimento em participar da pesquisa

Nome do Responsável pelo participante da Pesquisa e RG

Assinatura do Responsável pelo participante da Pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Assinatura do Orientador

Pesquisador: Narda Helena Jorosky. Tel: (43)91563222
Orientador: Prof. Dra. Maria de Fatima Salum Moreira
Coordenadora do Comitê de Ética em Pesquisa: Gisele Alborgheti Nai
Vice-coordenadora: Rosa Maria Barilli Nogueira
Telefone do Comitê: (18) 32292000

ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA PARA O PROFESSOR

1. As crianças costumam se pronunciar sobre os ideais de beleza corporal umas das outras? E dos adultos? E daquilo que é visto nos materiais escolares? E brinquedos?
2. Se sim, acontece algum tipo de conflito em relação a isso?
3. Você já precisou intervir em alguma situação assim?
4. Acredita que esta é uma questão que cabe a escola tratar? Por quê?
5. Nota que em seu grupo de alunos estão presentes diferentes comportamentos de acordo com o gênero? É mais presente o feminino ou masculino?
6. Costuma desenvolver atividades que promovam o corpo e a igualdade de gênero? Se sim, quais materiais utiliza para estas atividades?
7. O que você percebe que os meninos mais gostam de fazer? E as meninas?

**ENTREVISTA (QUESTIONÁRIO SEMIABERTO) COM OS/AS RESPONSÁVEIS
PELAS CRIANÇAS QUE PARTICIPARAM DA INVESTIGAÇÃO**

1. O que as crianças costumam assistir na televisão em casa? Quais programas?
2. Quais os personagens que ela mais gosta?
3. Percebe se a criança se preocupa com a sua imagem corporal? Como?
4. Quem escolhe a roupa das crianças no momento da compra e para se vestir no dia a dia?
5. Quando vem para a escola, ela escolhe a roupa?
6. Quem escolheu o material escolar utilizado pela criança?
7. Tem algo que ela não gosta de usar, alguma peça de roupa ou acessório que realmente não gosta?
8. E que gosta muito?
9. Ela tem um quarto só dela? Como ele é?
10. Tem algo em seu corpo que ela se preocupa ou você percebe que não gosta?
11. Do que ela mais gosta de brincar? Como quem brinca?
12. Como você descreve seu filho/ sua filha?

QUESTIONÁRIO SOCIOECONÔMICO E CULTURAL PARA PAIS E/OU RESPONSÁVEIS

SOBRE A CRIANÇA:

Nome: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Sexo: _____

Cor: _____

Endereço: _____

SOBRE O PAI:

Idade: _____

Cor: _____

Sexo: _____

Profissão: _____

() empregado () desempregado

Estado Civil: _____

Formação:

1ª a 4ª série () 5ª à 8ª série () 2º Grau completo () 2º Grau incompleto ()

Grau Superior completo() Grau Superior incompleto()

SOBRE A MÃE:

Idade: _____

Cor: _____

Sexo: _____

Profissão: _____

() empregada () desempregada

Estado Civil: _____

Formação:

1ª a 4ª série () 5ª à 8ª série () 2º Grau completo () 2º Grau incompleto ()

Grau Superior completo() Grau Superior incompleto()

RENDA FAMILIAR

() 1 salário mínimo

() 2 salários mínimo

() 3 ou mais salários mínimo

1- Quantas pessoas moram na casa? _____

2- Quem são as pessoas que residem junto com a criança?

() Avós () Irmãos () Pai () Mãe () Tios () Primos () Padrasto/Madrasta () Outros

3- Quem são as pessoas responsáveis por acompanhar a vida escolar da criança.

() Os pais () os avós () tios () outros

4- Condições de moradia:

() Própria () Alugada () Cedida

5- Tipo de construção:

() Alvenaria () Madeira () Outros

6- Quanto às condições de moradia.

() nº de quartos () nº de sala () cozinha () banheiros () Lavanderia () possui quintal

7- Quais os eletroeletrônicos que a família possui?

TV Vídeo ou DVD Rádio Computador Telefone Geladeira Liquidificador Máquina de lavar outros

8- Qual a religião que praticam?

católica evangélica espírita outras

9- Que tipo de leitura a família de modo geral aprecia

romance ação economia esportes drama notícia e informação
 religião ficção educação entretenimento

10- Que tipo de música a família de modo geral ouve

Pop Rock Rock Sertanejo Romântica Internacional MPB
 Forró Eletrônica Funk Rap

outros, especifique _____

11- Que tipo de comida e pratos a família de modo geral gosta e mais consome

strogonoff lanche salgados churrasco lasanha peixe
 yakisoba macarronada feijoada dobradinha sopa arroz e feijão
 carne cozida carne assada frango assado comida enlatada farofa

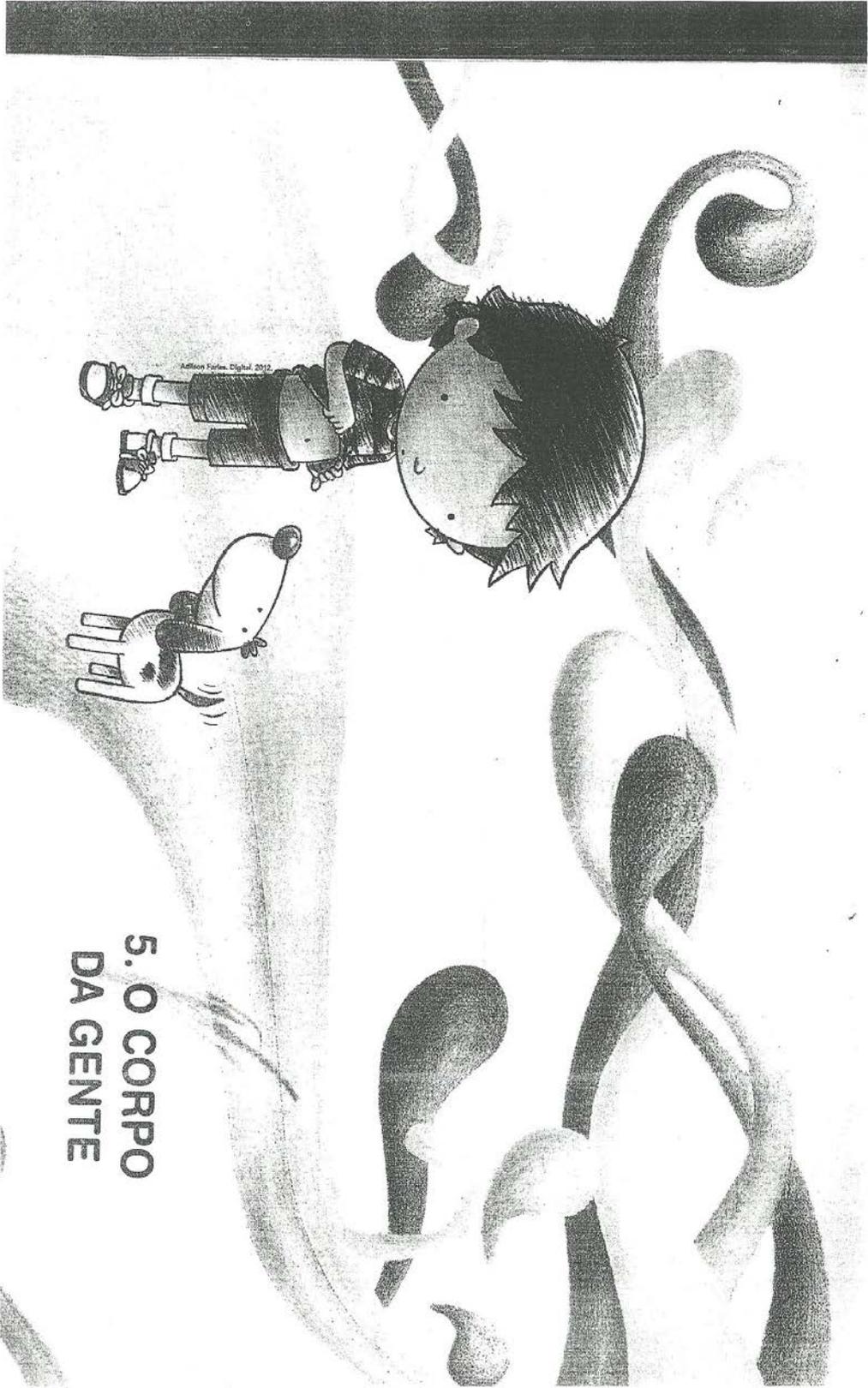
outros, especifique _____

12- O que costumam assistir na televisão?

jornal novelas filmes desenhos animados programas policiais
 programas de humor programas religiosos programas de vendas
programas de celebridades entrevistas documentários programas de esportes
 jogos esportivos seriados

outros, especifique _____

ANEXOS

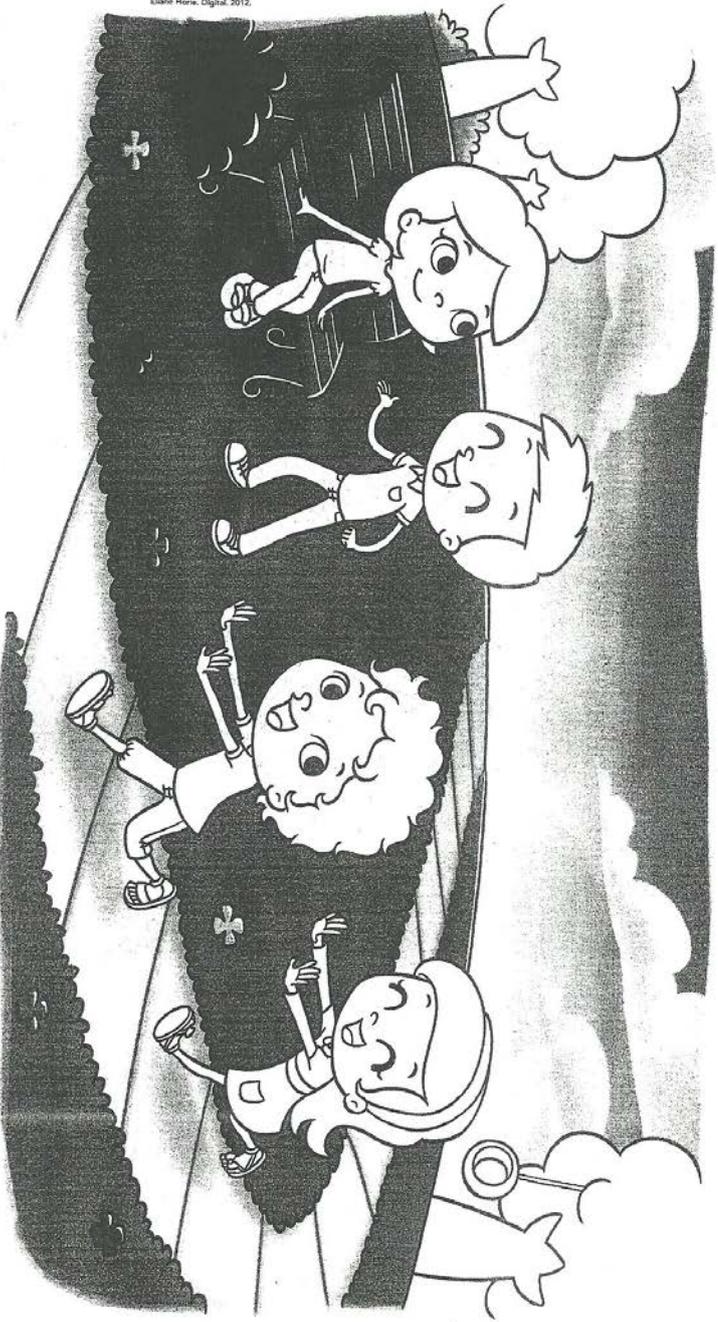


**5. O CORPO
DA GENTE**

OBSERVE ESTAS ILUSTRAÇÕES:



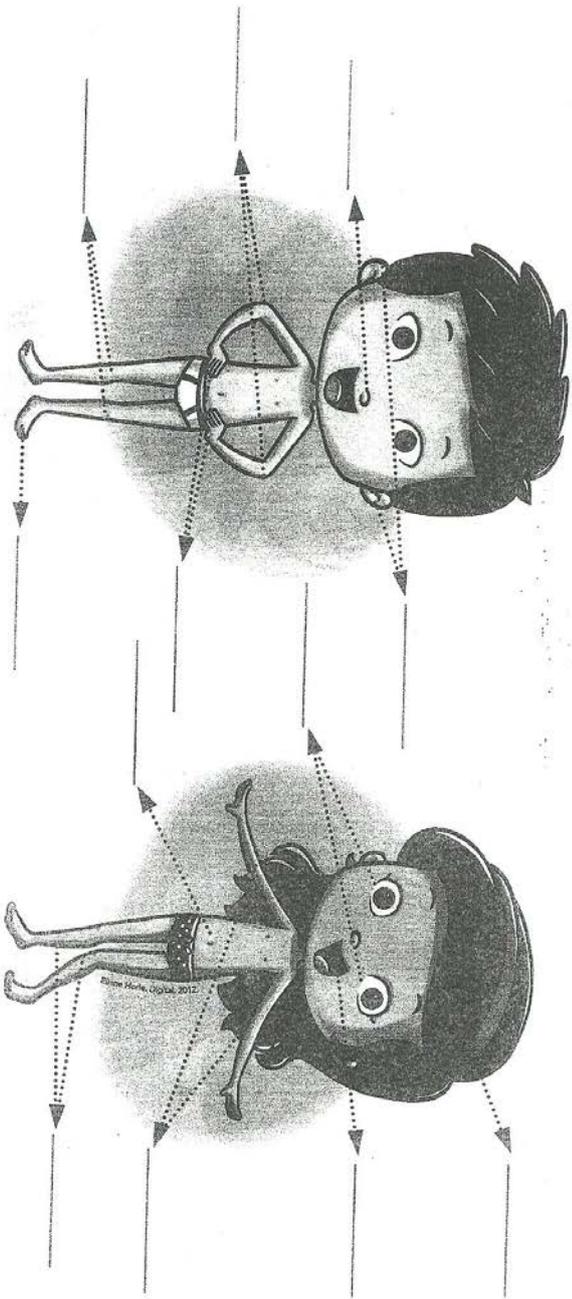
QUE TAL TERMINAR DE COLORIR ESTA CENA?



Eliane Marie, Digital, 2012.

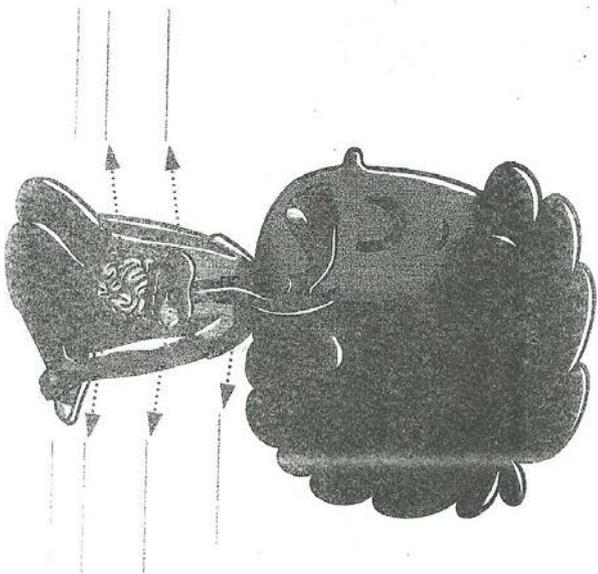
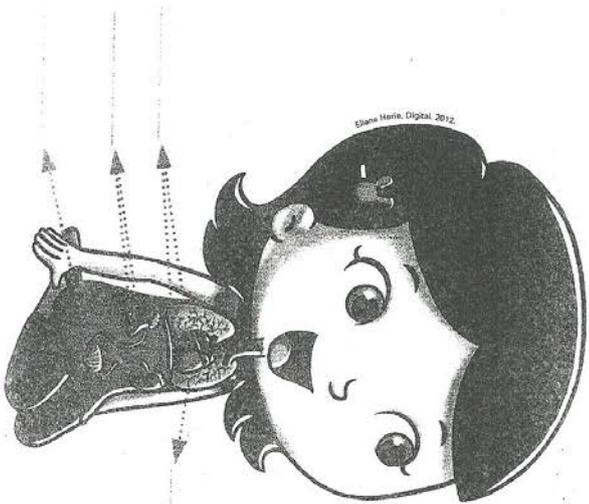
VOCÊ SABE O QUE HÁ POR BAIXO DAS ROUPAS DESSAS CRIANÇAS? CONVERSE COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR SOBRE ISSO.

NOSSO CORPO É COMPOSTO POR DIFERENTES PARTES. COMO ELAS SE CHAMAM?
ESCREVA, COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, O NOME DE ALGUMAS PARTES DO CORPO:



OLHE-SE NO ESPELHO E OBSERVE AS SUAS CARACTERÍSTICAS FÍSICAS. DEPOIS, OBSERVE AS
CARACTERÍSTICAS DE SEUS COLEGAS E CONVERSEM SOBRE O QUE VOCÊS PERCEBERAM.

OLHOS DE RAIOS-X!
COM A AJUDA DE SEU PROFESSOR, ESCREVA O NOME DE ALGUMAS PARTES QUE ESTÃO DENTRO DO CORPO HUMANO:



O CORPO HUMANO POSSUI MUITAS OUTRAS PARTES. PESQUISE, COM SEU PROFESSOR, OUTRAS PARTES DO CORPO E COMO É SEU FUNCIONAMENTO.

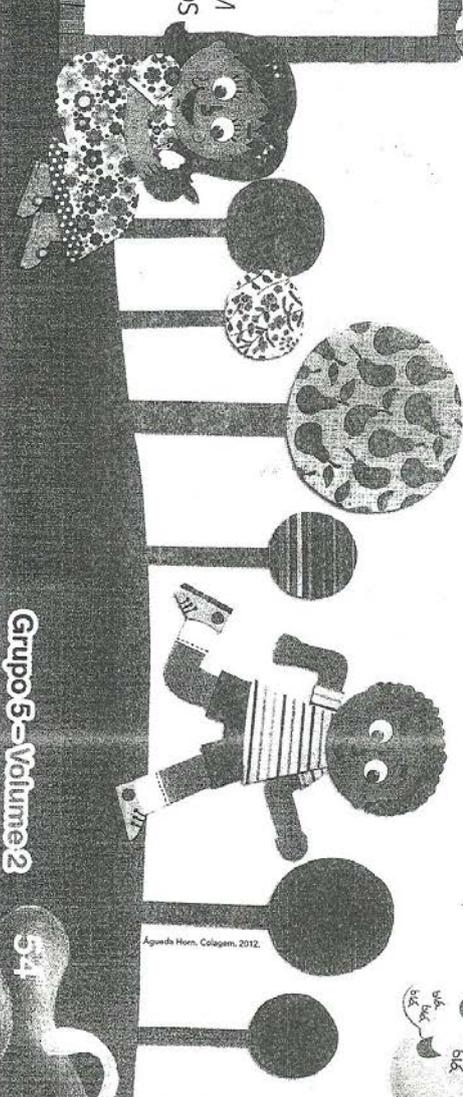
SOMOS DIFERENTES UNS DOS OUTROS, MAS NOSSO CORPO FUNCIONA DA MESMA FORMA. O QUE SERÁ QUE ACONTECE DENTRO DO NOSSO CORPO QUANDO COMEMOS, RESPIRAMOS, CORREMOS, ANDAMOS E SENTIMOS FRIO OU CALOR?

PARA PENSAR E TROCAR IDEIAS COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR:

O QUE VOCÊ SENTE QUANDO...

- * CORRE BASTANTE?
- * ENGOLE ÁGUA GELADA?
- * COMEU DE MAIS ALGUMA COISA?
- * ESTÁ COM FOME?
- * RALA O DEDÃO DO PÉ?
- * BATE A CABEÇA?
- * ESTÁ COM MUITA VONTADE DE FAZER XIXI?
- * CHORA?
- * SORRI?
- * ESTÁ COM GRIPE?

VOCÊ JÁ VIVEU ALGUMAS DESSAS SITUAÇÕES? DESENHE, NO VERSO DESTA PÁGINA, ALGUMAS DELAS E MOSTRE A SEUS COLEGAS PARA SABER SE ELAS TAMBÉM JÁ VIVENCIARAM MOMENTOS PARECIDOS COM OS QUE VOCÊ REGISTROU.



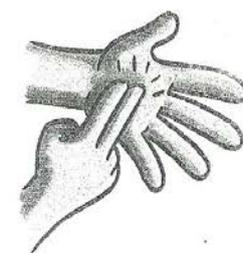
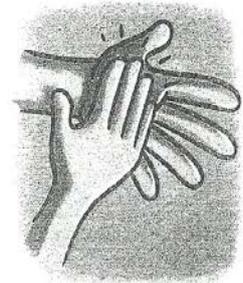
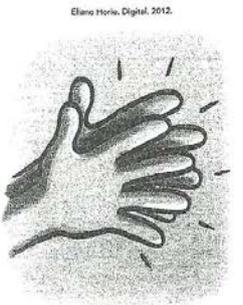
FALANDO SOBRE O CORPO HUMANO...

CANTE, DANCE E REMEXA O SEU CORPO OUVINDO A MÚSICA DE UM GRUPO CHAMADO **BARBATOQUES**, QUE UTILIZA O CORPO COMO INSTRUMENTO PARA PRODUIR MÚSICA.

DESENHE, NO VERSO DESTA PÁGINA, AS PARTES DO CORPO QUE VOCÊ ACHA QUE FORAM USADAS PARA PRODUIR A MÚSICA OUVIDA.

REÚNA-SE COM OS SEUS COLEGAS E BRINQUEM DE BATUCAR, FAZENDO UM CONJUNTO DE SONS USANDO O CORPO.

NAS ILUSTRAÇÕES ABAIXO, OBSERVE ALGUMAS SUGESTÕES DE MOVIMENTOS PARA PRODUIR SONS COM AS MÃOS:



Elaine Horie, Digital, 2012.

PARA REFLETIR:

O QUE FAZ COM QUE O NOSSO CORPO SE MOVIMENTE E TENHA DIFERENTES SENSAÇÕES?



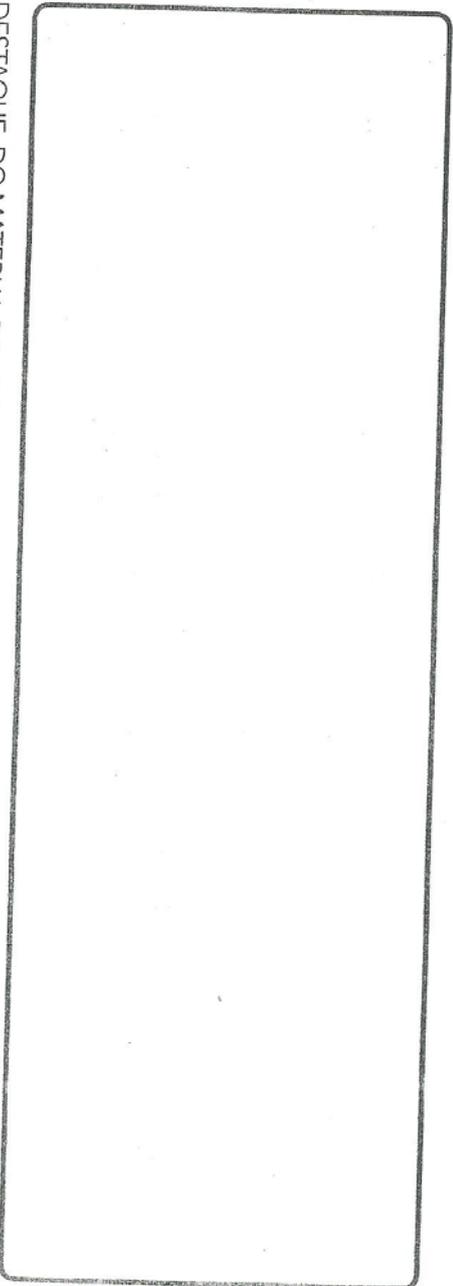
Grupo 5 - Volume 2

59

OUVIDOS ATENTOS AOS BARULHOS DO NOSSO CORPO!

NOSSO CORPO FAZ BARULHOS. ELES PODEM INDICAR O FUNCIONAMENTO DE ALGUNS ÓRGÃOS, AVISAR QUE ALGO NÃO VAI BEM, COMUNICAR SUAS NECESSIDADES OU INFORMAR QUE PRECISAMOS ELIMINAR O QUE NOS INCOMODA.

PESQUISE, COM SEUS COLEGAS E PROFESSOR, SOBRE OS BARULHOS QUE O NOSSO CORPO FAZ E PRODUZAM UM TEXTO COLETIVO SOBRE AS DESCOBERTAS QUE VOCÊS FIZERAM. SEU PROFESSOR VAI ENTREGAR UMA CÓPIA DESSE TEXTO PARA VOCÊ COLAR NO ESPAÇO ABAIXO. FAÇA DESENHOS PARA ILUSTRÁ-LO:



DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, UM LIVRETO CHAMADO NOSSO CORPO, QUE TRAZ ILUSTRAÇÕES E NOME DE ALGUNS ÓRGÃOS DE NOSSO CORPO. MONTE-O, OBSERVE AS IMAGENS E TROQUE IDEIAS COM A SUA TURMA SOBRE ELAS.



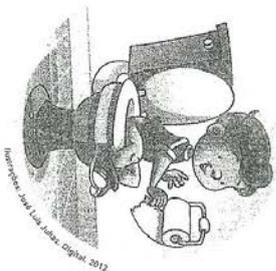
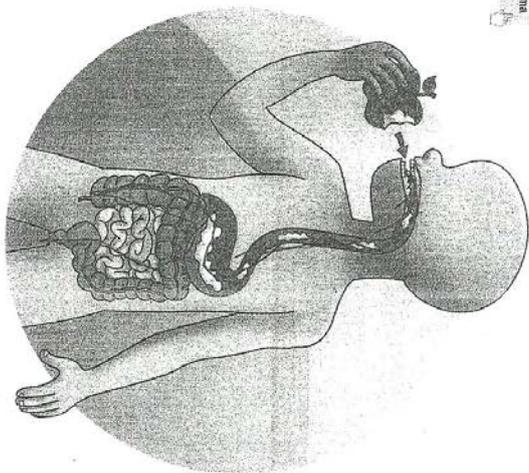
O QUE SERÁ QUE ACONTECE AO INGERIRMOS UM ALIMENTO?

©201322 - Sistema digestório

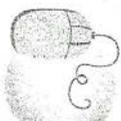
ACOMPANHE A LETURA QUE SEU PROFESSOR VAI FAZER E OBSERVE AS IMAGENS:

- AO SEREM MASTIGADOS, OS PEDAÇOS DE ALIMENTOS SE MISTURAM COM A SALIVA, QUE É O LÍQUIDO QUE HÁ EM NOSSA BOCA, PARA QUE POSSAMOS ENGOLIL-LOS.
- ESSES PEDAÇOS DESCEM PELO ESÔFAGO ATÉ CHEGAREM AO ESTÔMAGO.
- NO ESTÔMAGO, OS PEDAÇOS DE ALIMENTOS SE TRANSFORMAM EM UMA PASTA, CHAMADA DE BOLO ALIMENTAR.
- O BOLO ALIMENTAR SEGUE PARA O INTESTINO. UMA PARTE DOS ALIMENTOS QUE NOSSO CORPO PRECISA PARA TER ENERGIA VAI PARA O SANGUE EM FORMA DE NUTRIENTES.
- QUANDO VAMOS AO BANHEIRO, NOSSO CORPO ELIMINA OS RESTOS DE ALIMENTOS QUE O ORGANISMO NÃO APROVEITA.

AGORA, CONVERSE COM OS SEUS COLEGAS E PROFESSOR SOBRE O QUE VOCÊ ACABOU DE LER.



www.casa.com.br/educaçao/2012/



CONVERSA VAI...

ALÉM DE UMA ALIMENTAÇÃO SAUDÁVEL, OUTROS CUIDADOS SÃO NECESSÁRIOS PARA MANTER A SAÚDE DO NOSSO CORPO.

RECORTE, DE REVISTAS E DE OUTROS MATERIAIS IMPRESSOS, FIGURAS QUE REPRESENTEM OS CUIDADOS NECESSÁRIOS PARA MANTER A SAÚDE DO CORPO E COLE-AS A SEGUIR. DEPOIS, APRESENTE A SUA PRODUÇÃO PARA SEUS COLEGAS E PROFESSOR.

AGORA, BRINQUE COM A TRILHA DO BEM-ESTAR, QUE SE ENCONTRA NO MATERIAL DE APOIO. PARA ISSO, SIGA AS DICAS DE SEU PROFESSOR.



CONVERSA VEMI!

ACOMPANHE A LETURA DESTAS CURIOSIDADES E, DEPOIS, ILUSTRE-AS:

POR QUE A GENTE TEM...

... LÁGRIMAS?

ELAS MANTÊM OS OLHOS ÚMIDOS E LIMPOS, MAS, ÀS VEZES, SE ACUMULAM E RESSECAM, FORMANDO REMELA. O CHORO ACONTECE QUANDO UMA EMOCÃO ESTIMULA A GLÂNDULA QUE PRODUZ AS LÁGRIMAS.



... CHILÉ?

APARECE QUANDO SUOR E RESTOS DE PELE SÃO ATACADOS POR BACTÉRIAS E TRANSFORMADOS EM SUBSTÂNCIAS DE CHEIRO RUIM. PARA EVITAR O CHILÉ, LAVE E SEQUE BEM OS PÉS E USE MEIAS DE ALGODÃO.

9E1103 - Remédio de pé

... ESPIRRO?

SERVE PARA LIVRAR O ORGANISMO DE ALGUMA PARTÍCULA QUE INCOMODA O NARIZ. QUANDO ESTAMOS RESFRIADOS, ESPIRRAMOS MAIS PORQUE O NARIZ FICA MAIS SENSÍVEL.



POR QUE A GENTE TEM...: saiba mais sobre fenômenos que acontecem em nosso corpo. *Recreio*, n. 110, 18 abr. 2002, p. 20.

9E1103 - Boca aberta

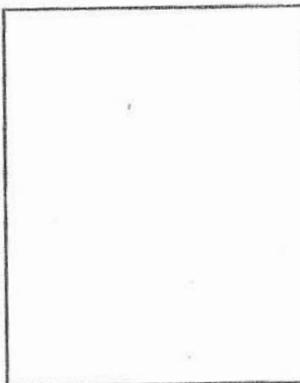
9E1102 - Sem solução



AI, AI, AI!

LEIA, COM SEU PROFESSOR, A TIRINHA DO CEBOLINHA E CONVERSE COM A SUA TURMA SOBRE COMO VOCÊ ACHA QUE TERMINA ESSA HISTÓRIA. DEPOIS, COMPLETE-A COM O QUADRINHO QUE SE ENCONTRA NO MATERIAL DE APOIO:

Cebolinha



SOUSA, Mauricio de. Almanaque do Cebolinha. São Paulo: Mauricio de Sousa/ Panini, n. 27, maio 2011.

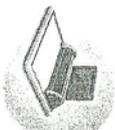
- O QUE ACONTECEU NESTA HISTÓRIA?
- O QUE O CEBOLINHA FALOU?
- POR QUE O DEDO DO CEBOLINHA ESTÁ VERMELHO NO ÚLTIMO QUADRINHO?
- VOCÊ JÁ SENTIU ALGUM TIPO DE DOR? QUAL?
- VOCÊ JÁ TEVE ALGUM MAL-ESTAR?



OS PROFISSIONAIS DA SAÚDE SÃO FUNDAMENTAIS EM NOSSA VIDA. DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, OS DESENHOS QUE REPRESENTAM ALGUNS DESSES PROFISSIONAIS E COLE-OS NOS ESPAÇOS ABAIXO. A SEGUIR, CONHEÇA UM POUCO MAIS SOBRE ELAS:

--	--	--	--	--	--

• O QUE ESSES PROFISSIONAIS TÊM EM COMUM?
 • POR QUE ELAS USAM GUARDAPÓS DE COR CLARA?
 AS ESPECIALIDADES MÉDICAS EXISTEM PARA AUXILIAR AS PESSOAS NOS CUIDADOS COM A SAÚDE. PESQUISE, COM SEU PROFESSOR, ALGUMAS ESPECIALIDADES MÉDICAS E ORGANIZEM UMA LISTA COM O QUE VOCÊS DESCOBRIRAM.
 DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, E MONTE O CATÁLOGO DE ALGUNS OBJETOS QUE OS MÉDICOS E OS ENFERMEIROS NORMALMENTE USAM PARA TRABALHAR.



NESTA UNIDADE DE TRABALHO, CONVERSAMOS A RESPEITO DO NOSSO CORPO E DA NECESSIDADE DOS CUIDADOS QUE DEVEMOS TER COM ELE. TAMBÉM FALAMOS SOBRE OS PROFISSIONAIS QUE NOS AJUDAM A CUIDAR DA SAÚDE.

LEIA ALGUMAS DICAS DE SAÚDE QUE OS MÉDICOS COSTUMAM PRESCREVER:

TOME BASTANTE



TODOS OS DIAS.

COMA



RICAS EM VITAMINA C, DIARIAMENTE.

BRINQUE BASTANTE, MAS CUIDE DOS HORÁRIOS DE EXPOSIÇÃO AO



VOCÊ DEVE



NO MÍNIMO OITO HORAS POR DIA.

AGORA, BRINQUE DE PROFISSIONAIS DA SAÚDE. PARA ISSO, DESTAQUE, DO MATERIAL DE APOIO, OS CURATIVOS ADESIVOS E A MALETA MÉDICA. REÚNA-SE COM SEUS COLEGAS E BOA DIVERSÃO! NÃO SE ESQUEÇA DE USAR ALGUMAS EXPRESSÕES, COMO: TRINTA E TRÊS, PACIENTE, REMÉDIO, RECEITUÁRIO, INSPIRE, DESCANSE E REMÉDIO.

Andréa Hein, Mass de Modelar, 2012.