

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE EDUCAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**Revirando malas:  
entre histórias de bonecas e crianças**

**Fernanda Morais de Souza**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito à obtenção do grau de Mestre, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup>. Leni Vieira Dornelles.

**Porto Alegre, setembro de 2009.**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

S729r Souza, Fernanda Morais de

Revirando malas: entre histórias de bonecas e crianças. / Fernanda Morais de Souza; orientadora Leni Vieira Dornelles. – Porto Alegre, 2010.  
134 f.

Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação.

1. Infância. 2. Bonecos. 3. Raça. 4. Gênero. I. Dornelles, Leni Vieira. II. Título

CDU 792.97-053.5

Bibliotecária Responsável: Sibila Francine Tengaten Binotto CRB-10/1743

Departamento de Educação.  
Prédio 12201  
Av. Paulo Gama, s/n  
CEP 90046-900  
E-mail: faced@ufrgs.br

*Se a criança não é nenhum Robison Crusoe, assim também as crianças não constituem nenhuma comunidade isolada, mas antes fazem parte do povo e da classe que pertencem. Da mesma forma, os seus brinquedos não dão testemunho de uma vida autônoma e segregada, mas são um diálogo de sinais entre a criança e o povo*

*Walter Benjamin (2002, p.94).*

## **AGRADECIMENTO**

À minha orientadora Dr<sup>a</sup> Leni Vieira Dornelles, pela companhia não só nesta caminhada, mas em todas as outras, que juntas já realizamos. Por me ajudar a carregar a ‘mala’ desta ‘viagem – Dissertação’, contribuindo com seus conhecimentos, amizade, bonecas/os, idéias, encaminhamentos e, principalmente, por ter me ensinado a pesquisar, não procurando por uma “verdade” e sim pela multiplicidade das mesmas. Enfim, não seria possível a escrita desta Dissertação, se pelos caminhos e descaminhos de sua composição, eu não estivesse de mãos dadas com tão brilhante mulher, professora e ser humano.

Às crianças que participaram desta pesquisa, pelas contribuições e aprendizagens que me proporcionaram.

Aos preciosos momentos de estudos e risos vividos na companhia das minhas não só companheiras de grupo de orientação, mas acima de tudo amigas: Fernanda Gilli, Fernanda Bizarro e Carine Weber.

Às professoras doutoras Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher, Maria Isabel Edelweiss Bujes, Susana Rangel Vieira da Cunha, pela leitura aguçada e pelas contribuições.

Aos meus queridos pais, Ivoni e Candido, pelo amor incondicional e por terem me ensinado a ir em busca dos meus sonhos, me apoiando e comemorando cada um dos que já concretizei.

Ao meu grande amor Douglas, pela compreensão, incentivo e companheirismo, por ter me acompanhando e me feito acreditar que 'a dois' tudo é menos complicado.

Aos meus irmãos Andreza e Bruno, por sempre estarem presente na minha vida. Em especial, à minha irmã, pelo apoio e leitura atenta desta dissertação.

Ao amigo Carlos, pela escrita atenta do *abstract*.

Às minhas tão especiais amigas Daniela, Luana, Carolina e Luciane, por terem compreendido as minhas ausências e por terem me apoiado incondicionalmente.

À Anne Carolina, pelos preciosos momentos vividos juntas do 'outro' lado do oceano' e pelas trocas de conhecimentos e bibliografias.

## RESUMO

Esta Dissertação de Mestrado surge da vontade de problematizar/agir/pensar diferente sobre bonecos e bonecas que historicamente fazem parte do brincar infantil. Apresento às crianças bonecos com “corpos diferentes” – negro, de óculos, gordo, cabelo liso, crespo, carapinha etc. Busco, com estes materiais, entender como as crianças operam com os conceitos de corpo, raça e gênero em suas brincadeiras. Inspiro-me em autores pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais. Procuo traçar caminhos que cruzam as histórias das infâncias e das bonecas com os modos de ser sujeito infantil. Procuo, através das ‘coisas ditas’, por elas enunciadas, compor um *corpus* de pesquisa feito de palavras, frases, brincadeiras, ou seja, tento descrever as práticas discursivas que emergiram de nossas conversas para entender como se operavam tais conceitos. Observo como os modos de pensar sobre o se “ter um corpo” estão atrelados a um conjunto de discursos e verdades. Agir com as crianças e observá-las a agir sobre os brinquedos e as imagens proporcionaram a análise de um conjunto de discursos sobre os modos de constituir determinados objetos, neste caso, as/os bonecas/os, utilizadas/os, de certa maneira, para produzir infâncias.

**Palavras-chave:** Infância; Bonecas; Bonecos; Discurso; Corpo; Raça; Gênero.

## **ABSTRACT**

This Master Dissertation emerged from the intention to problematizing/think/act different about the dolls that historically belong to childhood's play. I introduce, to the children, dolls with "different bodies" – such as black, wearing glasses, fat, straight hair, curled hair, crisp hair, etc. With these materials, I seek after understanding how the children handle with body concepts, race and gender, within their plays. I inspire myself on pos-structuralisms authors and also Cultural Studies. I look for tracing paths, which pass over childhood and dolls stories, as well as the way to be infantile. Through the way "said things" are announced, I seek after composing a corpus research made of words, sentences, entertainments, nevertheless, having to describe discursive practices that emerged from our conversations, in order to comprehend how certain concepts work. I observe the way of thinking about "having a body", is tied to a set of discourses and truths. Act with children and observe them acting on toys and images provided analysis of a series of speeches on how to set up certain objects, in this case, the dolls, used in a way, to produce childhoods.

**Keywords:** Childhood; Dolls; Speech; Body; Race and Gender.

## LISTA DE IMAGENS

Figura 1 Vênus de <i>Willendorf</i> .....	27
Figura 2 <i>Ushabtis</i> .....	29
Figura 3 Boneca de <i>Vodu</i> .....	31
Figura 4 Pequeno Príncipe.....	36
Figura 5 Crianças Medievais dormindo.....	41
Figura 6 Sala para crianças final do séc.XIX.....	45
Figura 7 A casa da Professora, 1870.....	45
Figura 8 e 9 Mala Mágica de Bonecos e bonecas.....	47
Figura 10 Imagens das bonecas que foram adicionadas na Mala Mágica.....	48
Figura 11 Boneco negro surfista .....	57
Figura 12 Boneco negro.....	57
Figura 13 Boneca negra argentina vestida de doméstica.....	57
Figura 14 Boneca Morena do Século XIX.....	59
Figura 15 Boneca Loira do Século XIX.....	60
Figura 16 Boneca <i>Barbie</i> Loira.....	60
Figura 17 Boneca <i>Barbie</i> Loira .....	61
Figura 18 Boneca Bebê Loira.....	61
Figura 19 Bonecas Gêmeas.....	61
Figura 20 Boneca <i>Barbie</i> comemorativa dos 50 anos.....	61
Figura 21 Boneca negra bebê.....	61

Figura 22 Boneca <i>Barbie</i> Espanhola.....	62
Figura 23 Boneca negra bebê havaiana.....	62
Figura 24 Boneco negro surfista .....	62
Figura 25 Boneca negra bebê (antiga).....	62
Figura 26 Boneca negra argentina.....	62
Figura 27 Boneca <i>My Scene</i> .....	62
Figura 28 Boneca <i>My Scene</i> .....	62
Figura 29 Boneca Bem me Quer.....	62
Figura 30 Boneca do Século XIX.....	63
Figura 31 Boneco <i>Max Stell</i> .....	64
Figura 32 Boneca negra bebê (antiga).....	64
Figura 33 Boneca negra argentina.....	64
Figura 34 Boneca <i>My Scene</i> Ruiva.....	64
Figura 35 Bonecas Gêmeas.....	64
Figura 36 Boneca <i>My Scene</i> .....	64
Figura 37 Boneca <i>Googlie</i> .....	65
Figura 38 Boneca Barbie Loira.....	65
Figura 39 Boneca Barbie Grávida.....	65
Figura 40 Boneca Avó da <i>Barbie</i> .....	65
Figura 41 Boneca Bem me Quer.....	66
Figura 42 Boneca <i>Barbie</i> comemorativa dos 50 anos.....	69
Figura 43 Bonecas <i>Barbie</i> e semelhantes a elas separadas pelas crianças.....	71
Figura 44 Boneca <i>Barbie</i> Moda.....	73
Figura 45 Boneca <i>Barbie</i> Moda.....	73
Figura 46 Boneca <i>My Scene</i> Ruiva .....	76
Figura 47 Bonecas Gêmeas.....	76
Figura 48 Boneca <i>My Scene</i> .....	77
Figura 49 Boneca <i>My Scene</i> .....	77

Figura 50 Boneco Negro.....	81
Figura 51 Boneco Negra Alemã.....	81
Figura 52 Boneco Negro Surfista.....	81
Figura 53 Boneca negra argentina.....	81
Figura 54 Boneca negra argentina.....	81
Figura 55 Boneca Fada Negra.....	82
Figura 56 Boneco <i>Max Steel</i> .....	87
Figura 57 Boneco <i>Max Steel</i> .....	87
Figura 58 Boneco Negro Surfista.....	88
Figura 59 Boneco de óculos.....	88
Figura60 Boneco Antigo Alemão.....	88

## SUMÁRIO

<b>AGRADECIMENTO</b> .....	4
<b>RESUMO</b> .....	6
<b>ABSTRACT</b> .....	7
<b>LISTA DE IMAGENS</b> .....	8
<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	13
<b>1 PARA COMEÇAR A VIAGEM: UM POSSÍVEL PERCURSO</b> .....	17
1.1 Primeiro trecho: da gordura à magreza .....	17
1.2 Segundo trecho: da orientação a desorientação – Rumo a Educação Infantil	20
1.3 Trecho: percurso trilhado até chegar às bonecas.....	21
<b>2 PRIMEIRA MALA: REVIRANDO AS PEÇAS DA HISTÓRIA- SURGEM AS BONECAS</b> .....	23
2.1 Da fabricação de bonecas/os com fins comerciais.....	31
<b>3 SEGUNDA MALA: TRAMANDO A INTERVENÇÃO SOBRE OS SUJEITOS INFANTIS</b> .....	35
3.1 Quebrando a redoma: Uma possível história das infâncias .....	38
3.2 Remodelando a redoma: enclausurando os infatis.....	41
<b>4 TERCEIRA MALA: UMA APROXIMAÇÃO INTERESSADA ENTRE CRIANÇAS COM BONECAS E BONECOS</b> .....	46
4.1 Traçando uma metodologia.....	46
4.2 Das impressões das crianças na brincadeira com bonecas/os: .....	50
<b>5 QUARTA MALA: ABRINDO A MALA NA COMPANHIA DAS CRIANÇAS</b> .....	54
5.1 Começando a viagem: Iniciando a pesquisa de campo.....	54
5.2 Dialogando com os corpos de boneca/os - Sobre o conceito de corpo.....	56
5.3 Boneca-corpo: A emergência e permanência da boneca Barbie.....	67
5.4 Colorindo os corpos de bonecas/os. Sobre o conceito de raça.....	78
5.5 Vamos brincar com bonecas/os? Sobre o conceito de gênero.....	85
<b>6 FECHANDO AS MALAS: QUE RUMO TOMOU AS HISTÓRIAS DE BONECAS E CRIANÇAS</b> .....	91
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	94
<b>FONTE DE IMAGENS</b> .....	102

<b>ANEXOS .....</b>	<b>109</b>
ANEXO A - Cronograma das atividades realizadas nas escolas .....	110
ANEXO B - Diário de campo.....	113
ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido .....	135

## **APRESENTAÇÃO**

Acredito que ao escolhermos um caminho a seguir ou um tema para pesquisar, esta escolha não é neutra e não pode ser desatrelada de nossas vivências pessoais e profissionais. Esta opção termina por invadir nossos interesses, colocando em movimento nossa forma de conhecer e estranhar o que nos cerca, pois, “são os olhares que colocamos sobre as coisas que criam os problemas do mundo” (VEIGA-NETO, 1996, p.27).

Para pôr meu pensamento e escrita em movimento, neste trabalho de dissertação utilizei a metáfora de uma viagem, na qual foi imprescindível traçar um percurso a seguir. Como uma maneira de levar comigo os itens necessários para deslocar-me pelos caminhos investigativos, optei por dividir essa “escrita-viagem” em diversas malas a serem abertas e observadas nas minúcias de seu conteúdo. A escolha das malas e seus preenchimentos significaram, muitas vezes, uma virada do foco para o detalhe do detalhe. O conteúdo selecionado para recheiar cada uma delas passou pela escolha de uma história entre tantas outras.

Muitas foram as malas encontradas e organizadas, como uma possível configuração de perceber o meu problema de pesquisa, que teve como foco olhar as formas como as crianças produzem seus discursos, ao brincarem e olharem as/os

bonecas/os e imagens das/os mesmas/os disponibilizadas/os nesta pesquisa, no que se refere aos conceitos de corpo, gênero e raça<sup>1</sup>.

No transcorrer da análise, pude perceber que, para a montagem dos caminhos e descaminhos para traçar a “viagem” desta dissertação, foi necessário procurar um entendimento sobre o que estava se apresentando em cada uma das malas abertas e miradas. Por isso, cada mala construída foi útil para compreender, talvez, porque as malas que foram sendo forjadas em seu conteúdo possuíam certas cores e formas e não outras.

Para dar conta da montagem do conteúdo de cada uma das malas, foram utilizados autores, entre outros, como: Michel Foucault (1974), quando trata de normalização, verdades e das formas de subjetivação; Gilles Brougère (2004) e suas falas sobre os papéis culturais dos brinquedos e as relações das crianças e adultos com os mesmos; Maria Isabel Bujes (2003), que traz à tona as formas de poder e governo dos infantis; Guacira Lopes Louro (2005) e suas produções sobre corpo, identidade e gênero; e Leni Vieira Dornelles (2005) e suas pesquisas e publicações sobre as relações das infâncias com os mecanismos de saber e poder.

Ao estudar e pesquisar a relação das crianças com as/os bonecas/os, como perpassada por uma produção cultural, tornou-se possível a feitura de uma escrita que procurou pelos deslocamentos dos caminhos, nos quais a linguagem é colocada no centro das construções sociais e culturais. Para Louro (2005), “a linguagem não apenas expressa relações, poderes e lugares, ela os institui, ela não apenas veícula, mas produz e pretende fixar diferenças” (p.65).

---

<sup>1</sup> Optei por utilizar o conceito de raça e não o de etnia, nessa dissertação, baseada no que nos ensina Silva (2005): [...] Na análise cultural contemporânea, a questão do racismo não pode ser analisada sem o conceito de representação. Nas análises tradicionais do racismo, o que se contrapõe ao racismo é uma “imagem verdadeira” da identidade inferiorizada pelo racismo. O racismo é, fundamentalmente, nessa perspectiva, uma descrição falsa da verdadeira identidade que ele descreve de forma distorcida. Na crítica cultural recente, não se trata de uma questão de verdade e falsidade, mas de uma questão de representação que, por sua vez, não pode ser desligada de questões de poder. A representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente das relações de poder. O oposto da representação racista de uma determinada identidade racial não é simplesmente uma identidade “verdadeira”, mas uma outra representação, feita a partir de outra posição enunciativa na hierarquia das relações de poder.[...] (p.103).

O foco de interesse desta pesquisa não foi apenas estudar as crianças e as/os bonecas/os, mas também, a tentativa de entender os discursos que são produzidos e tramados pelas mesmas na sua relação com tais brinquedos, pensando nas normas de funcionamento aportadas, fazendo com que o que se fala sobre as/os bonecas/os seja enunciado de uma determinada forma, e não de outra, já que “a linguagem constitui fatos e não apenas os relata” (du Gay,1994, apud HALL, 1997, p. 28), e que “o significado de qualquer objeto não reside no objeto em si, mas é produto da forma como esse objeto é socialmente construído através da linguagem e da representação” (du Gay,1994, apud HALL, 1997, p. 28).

De alguma forma pretendi analisar, ou pensar problematizando, como aponta Foucault (2001a), o modo como são produzidas marcas de corpos “normais” e/ou “anormais” pelas crianças. Que invenção é essa, que se transforma através das contingências históricas, das relações de poder e das formas de normalização? Que marcas corporais nas/os bonecas/os são reinventadas constante e historicamente? Quais as suas provisoriades? Para Sabat (2004), “é fundamental problematizar o processo de inscrição dessas marcas e compreender como elas são produzidas (pois elas não pré-existem nos corpos dos indivíduos<sup>2</sup>), como elas se “tornam marcas”<sup>3</sup> mediante determinadas práticas discursivas e culturais” (p.99).

Entendi, através do percurso da minha pesquisa, que trabalhar dentro dessa perspectiva requer estranhar e compreender a transitoriedade de tudo que é tomado como “verdade”; ressignificar, desconstruir, sacudir e abandonar tudo aquilo que nos é dado como “natural, essencial, universal e absolutamente verdadeiro”. O que é tomado como “verdadeiro” está constantemente em câmbio, depende das representações, dos processos de identificação, das relações de poder envolvidas, dos discursos e dos seus jogos de verdade. Para Foucault (1993), “a verdade está ligada a sistemas de poder que a produzem e a apóiam, e a efeitos de poder que ela induz e a reproduzem” (p.14).

---

<sup>2</sup> Parênteses da autora

<sup>3</sup> Aspas da autora

No primeiro capítulo desta dissertação, desenho uma trajetória que discorre sobre meu percurso pessoal, até me tornar pedagoga e pesquisadora. Continuo esse traçado, abordando as formas pelas quais me aproximei do estudo das/os bonecas/os em suas relações com as crianças. No segundo capítulo, inicio a montagem das malas; nessa seção o conteúdo versa sobre a emergência histórica dos objetos bonecas/os.

A mala do terceiro capítulo aborda o surgimento da infância, atrelado à sua não naturalidade, às novas formas de posicionar as crianças na família e nos lugares públicos, sendo que, nesse último aspecto, o foco estará voltado para os espaços utilizados para brincar e para como essas formas de relacionamento com o lúdico e seus objetos se davam.

No quarto capítulo, encontra-se a mala preenchida com a metodologia traçada, para que fosse possível uma aproximação interessada entre as crianças e as/os bonecas/os nas duas Escolas Estaduais selecionadas para pesquisa de campo, e a forma como os discursos coletados foram olhados e analisados. O quinto capítulo é composto pela trama entre bonecas/os e os discursos das crianças, no que se refere aos conceitos de corpo, raça e gênero. No sexto e último capítulo, realizo um temporário fechamento das malas e da viagem.

Tenho ainda a dizer que as pedras, as fendas, as mudanças de plano e as incertezas, durante esta “viagem dissertação” foram muitas. Várias também foram as malas arrumadas e desarrumadas. Convido o leitor a perder-se nos meus caminhos, aceitando ou não a viagem e as malas, provisoriamente, por mim escolhidas.

# **1 PARA COMEÇAR A VIAGEM: UM POSSÍVEL PERCURSO**

## **1.1 Primeiro trecho: da gordura à magreza**

Nasci no ano de 1979, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais. No ano de 1985, eu e minha família nos mudamos para Porto Alegre, pois meus pais são gaúchos e tinham muita vontade de estarem mais próximos de suas famílias. Na minha mudança para Porto Alegre não consegui me adaptar muito bem à nova realidade, me tornei uma criança ansiosa e terminei por engordar muitos quilos.

Ingressei no Colégio de Aplicação da UFRGS no ano de 1986, e lá permaneci durante toda a minha formação escolar. Foi lá também, como percebo hoje, que “aprendi” as primeiras lições de que existem corpos ditos “normais” e “anormais” e que estes, por fugirem desse “jogo de verdades inventadas”, passam a ser, de algum modo, “corpos excluídos”. Concordo com Andrade (2004), quando afirma que,

[...] o corpo é entendido como um constructo social e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. É por meio desses múltiplos discursos que marcas/símbolos culturais são inscritos nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc (p.110).

Como criança gorda, me colocava dentro de um tipo de corpo, tido como “anormal” que deveria ser disciplinado e regulado para a normalidade. Acabava me vendo e sobre mim mesma impondo regras, para que meu corpo passasse a fazer parte dos ditos como “normais”, já que “[...] algumas identidades gozam do privilégio, legitimidade, autoridade; outras são representadas como desviantes, ilegítimas, alternativas” (LOURO, 2000, p.59).

Neste momento, começo a me dar conta também que nossas histórias são fundadas dentro de um sentimento de pertença, o qual torna possível ou não o funcionamento da vida, embora estes sentimentos estejam sempre afeitos a mudanças e revisões, ou seja, como já tratei anteriormente, são constituídos no interior de discursos, de “verdades” e jogos de poder. No momento em que se classifica um tipo de sujeito/corpo como “o normal” ou o do “corpo perfeito”, se normaliza e se seleciona um modo de subjetivação e objetivação.

Como os processos de subjetivação e objetivação estarão presentes neste trabalho, acho necessário localizar a minha forma de entendê-los. Fonseca (1995), ao falar dos estudos realizados por Foucault, coloca que, em grande parte destes, o autor dedicou-se a traçar um percurso genealógico para dar conta da invenção do indivíduo moderno, e é nesses escritos que ele se dedica a falar nas formas de subjetivação e objetivação dos indivíduos.

[...] os processos de objetivação e subjetivação a que Foucault se refere constituem procedimentos e concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo. Os primeiros fazem parte dos estudos em que Foucault se dedica a mostrar as “práticas que dentro de nossa cultura tendem a fazer do homem um objeto”<sup>4</sup>, ou seja, os estudos mostram, como a partir de mecanismos disciplinares, foi possível constituir o indivíduo moderno: um objeto dócil e útil. Os segundos, por sua vez, localizam-se no âmbito dos trabalhos em que Foucault procura compreender as práticas que, também dentro de nossa cultura, fazem do homem um sujeito, ou seja, aquelas que constituem o indivíduo moderno, sendo ele um sujeito preso a uma identidade que lhe é atribuída como própria (FONSECA, 1995, p. 25).

[...] Já se afirmou que tanto os processos de objetivação quanto os processos de subjetivação concorrem conjuntamente na constituição do indivíduo, sendo que os primeiros o constituem enquanto objeto dócil e útil e os segundos enquanto um sujeito. Pode-se então dizer que o termo “sujeito” serviria para designar o indivíduo preso a uma identidade que reconhece como sua, assim constituído a partir dos processos de subjetivação. Esses processos, justapostos aos processos de objetivação, explicitam por completo a identidade do indivíduo moderno: objeto dócil-e-útil e sujeito (FONSECA, 1995, p. 26).

Deste modo, fui sendo um objeto-sujeito útil e dócil, preso ao meu corpo “anormal” (talvez ocorra o mesmo agora com outras crianças) e era “natural” que eu fosse submetida a uma dieta, para produzir um “novo corpo”, visando atingir minha

---

<sup>4</sup> Aspas do autor

“normalidade”. Passado esse processo, “fabriquei” o meu “novo corpo magro”, “adequado” aos ditos da época. Assim, passei a ser identificada como pertencente ao grupo no qual estava inserida, ou seja, meu corpo, ao tornar-se “normalizado” pela ordem do “ser magro”, agora era aceito pelo meu grupo de colegas, pois carregava nele suas novas marcas identitárias, sendo visto, naquele momento, de outro modo.

Com o passar do tempo, com o meu corpo cada vez mais “enquadrado” dentro da lógica da magreza, me tornei modelo de agências muito bem conceituadas no Brasil e no exterior. Da menina que era excluída de um grupo por causa do seu corpo, comecei a ser admirada por possuí-lo, e com isso, penso agora, que passei a fazer parte de outro grupo de “anormais muito bem aceitos”, o dos sujeitos “muito magros”.

Para entender a minha nova forma de ser aceita, como pertencente ao grupo dos magros, concordo com Hall (1998), ao tratar do processo de identificação, afirmando que este é produzido nas mais diversas culturas. O discurso de meus colegas acerca do meu corpo foi aos poucos passando a ser um discurso de pertença, não apenas ao simples grupo dos corpos magros, mas ao grupo dos corpos que serviam como modelo de beleza.

A forma como descrevo esse processo de transformação de meu corpo pode fazer parecer que o cruzamento da fronteira da não aceitação para aceitação se deu de forma natural e tranquila. Ao contrário, ele foi perpassado por muito sofrimento. Minha aceitação como parte do grupo experimentou muitas resistências, como por exemplo, continuar a ser chamada pelos mesmos apelidos que se referiam ao meu corpo gordo.

“Marcas” profundas desse processo ficaram inscritas em mim e acredito que essas inscrições fizeram e fazem parte da minha opção em ser pedagoga. O fragmento da “história do meu corpo” mobilizou minha vontade de buscar aprofundar os estudos, nesta dissertação, acerca da produção de corpos e subjetividades infantis, através do brincar com bonecas com um determinado tipo de corpo.

## 1.2 Segundo trecho: da orientação a desorientação – Rumo a Educação Infantil

Terceiro Minha trajetória como pedagoga foi iniciada em uma graduação voltada para a Orientação Educacional. Hoje penso: que orientação é essa? Seria orientar os sujeitos educando-os para que eles se enquadrem dentro de um discurso pautado por uma lógica que visa cambiar o que é visto como desvio? Como se produzem historicamente os sujeitos constituídos dentro de um pensamento essencialista?

Na época não era possível pensar acerca dos modos de orientação dos sujeitos, educando-os para que não percebessem as diferenças existentes. Hoje entendo que múltiplas são as formas de nos assumirmos como sujeitos construídos dentro de uma cultura e de um tempo histórico. Reconheço desta forma que existem outras identidades que se produzem de formas diferentes da tida como “a certa”, “a normal”, a “perfeita”; talvez com esse entendimento tivesse me tornado uma profissional da orientação educacional “desacomodada”.

Nunca cheguei a exercer a profissão de Orientadora Educacional, pois penso que passaria a ser mais uma “desorientadora” educacional, tendo em vista que não conseguia achar “natural” os discursos tidos como “verdades” nesta área na época. Durante a graduação acabei sendo capturada pelo campo da Educação Infantil.

Como comecei a atuar com crianças pequenas, no ano de 2004, procurei o Curso de Especialização em Educação Infantil da UFRGS/FACED, voltando a estudar no mesmo prédio onde eu tinha sido uma criança gorda e adolescente magra. Nesse período, tive o meu primeiro contato com as Teorias Pós-Estruturalistas, com os Estudos Feministas e Culturais e com os estudos de Michel Foucault.

Comecei a me questionar sobre como eu havia me produzido ou me produziram como sujeito criança, sujeito adolescente, sujeito educador, sujeito aluno e sujeito professora. Que tipos de identidades estavam sendo assumidas por mim? Que tipos de identidades meus alunos estavam produzindo? Ou eles estariam sendo

produzidos por estas? Pensar dessa forma acerca das diferentes identidades é pensar que

“os sujeitos são, assim, sujeitados ao discurso e devem, eles próprios, assumi-lo como indivíduos que, dessa forma, se posicionam a si próprios. As posições que assumimos e com as quais nos identificamos constituem nossas identidades” (WOODWARD, 2006, p.55).

### 1.3 Trecho: percurso trilhado até chegar às bonecas

Partindo dos meus novos conhecimentos e maneiras de organizar as formas de olhar os objetos e os sujeitos que nos cercam, comecei, então, a me interessar por observar que tipo de brinquedos as crianças estavam utilizando nas salas de aula de Educação Infantil. Passei a estranhar os corpos das bonecas com que brincavam, constatando que a maioria delas possuía corpos muito semelhantes. Resolvi investir nas questões que insistiam em me desacomodar: que tipos de corpos eram estes? Que tipos de discurso constituíam? Quais jogos de poder e de verdades no objeto boneca estavam enunciados?

Para a conclusão do Curso de Especialização escrevi um artigo intitulado Preta Preta [Quase] Pretinha: As bonecas e a produção de inscrições nos corpos femininos infantis. Esse trabalho versou sobre os corpos das bonecas, dando um enfoque especial em relação às inscrições e “marcas” visíveis nos corpos das bonecas negras, sua presença e/ou ausência nas salas de aula da Educação Infantil. Busquei entender quais os efeitos que “ser boneca negra”, vestida de fada, produziria nas crianças quando apresentada a diferentes grupos etários.

Nesta ocasião, os discursos das crianças e as “verdades” apresentadas em suas falas causaram-me certo estranhamento. As crianças diziam:

“- Ela não pode ser fada. Fada negra não existe. Ela só pode ser do mal”.  
“- Ela não é de verdade, tem que trocar a pele dela por uma pele branca”.  
“- Ela não pode ser fada. Ela é preta, as fadas são loiras e de olhos azuis”.  
“- O vestido é rosa e ela é negra, nada combina”.  
“- Não gostei do cabelo e nem da pele, porque é preta”.

Os ditos das crianças me levaram, e me levam, a tentar entender o lugar onde essas “verdades” foram e estão sendo produzidas, porque algumas formas de ver e falar sobre as bonecas eram tão semelhantes. Encontrei algumas respostas, contudo os questionamentos se multiplicaram, interessei-me ainda mais em pesquisar acerca das representações e dos modos de identificação que meninos e meninas constroem nas suas interações com esse artefato cultural boneca/o. Coloco as/os bonecas/os dentro deste conceito, me apoiando em Fabris (2004), quando diz que “[...] artefato cultural é qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si” (p.258).

Assim surgiu a minha vontade de continuar estudando e, para isso, procurei o Mestrado em Educação, para poder aprofundar meus conhecimentos sobre o assunto, voltando meus esforços no sentido de investigar como as bonecas, em sua historicidade, se tecem na trama de relações das crianças, me questionando sobre: quais são estas tramas? Em que rede se atrelam os discursos das crianças nas salas de aula dos infantis?

Ao pensar e estudar sobre as bonecas, a partir dos Estudos Culturais, tentei entender a infância inspirada em Pagni (2006), vendo-a como,

Uma experiência a ser recordada pelos adultos e vivida intensamente pelas crianças [...] em seus sentidos múltiplos e heterogêneos. Entendo, ainda, que a infância, se não puder ser traduzida em linguagem articulada, pode ser trazida como conceito, pode ser experimentada com uma tensão inevitável, vivida esteticamente ou narrada poeticamente, pois nela se encontra o nascimento de um novo modo de pensar e de existir, resultante do encontro com essa experiência do que fomos e do que ainda podemos ser (p.218).

Ao olhar o corpo das bonecas com os quais as crianças brincam e vem brincando, estou procurando entender como estas, através de suas histórias e suas “narrativas inventadas”, vem nos apresentando marcas de “verdades”. Daí problematizar as formas como essas “verdades” têm chegado às crianças na atualidade, no que se refere às marcas de normalização referentes aos formatos dos corpos e no que se refere aos conceitos de corpo, gênero e raça.

## **2 PRIMEIRA MALA: REVIRANDO AS PEÇAS DA HISTÓRIA- SURGEM AS BONECAS**

Neste capítulo, inicio a abertura das malas que constituí para me acompanharem nessa “viagem–dissertação”. Na primeira mala busco estudar a emergência, ou as condições de possibilidades do surgimento, de artefatos culturais que passam a ser utilizados como brinquedos pelas crianças, tendo como foco principal as/os bonecas/os.

Reafirmo que as/os bonecas/os, nesta dissertação, foram tratadas como artefatos culturais, ou seja, aquele que está “[...] conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas [...], a certos lugares e porque adquiriu um certo perfil social ou identidade” (BUJES, 2004, p. 210).

Busco, também, apoio em du Gay (1997), quando se refere aos artefatos culturais como aqueles que pertencem à nossa cultura, porque construímos um pequeno mundo de histórias, sensações e significações que estão associadas a cada objeto, o que faz dele um “artefato cultural”. Artefatos que vêm se transformando e modificando as histórias culturais e sociais em que estão imersos.

Trato especialmente das/os bonecas/os através da sua historicidade, atenta em exercer aquilo que Foucault (2001b) definiu como “um exercício filosófico: sua articulação foi a de saber em que medida o trabalho de pensar a própria história pode liberar o pensamento daquilo que ele pensa silenciosamente, e permitir-lhe pensar diferentemente” (p.14).

Procurar pensar diferente, quando se trata do trabalho específico com as/os bonecas/os e do modo como esse brinquedo foi sendo aproximado da vida das

crianças, requer buscar na história algumas possibilidades de pensar porque o “modelo” de corpos com que elas/es se apresentam na atualidade é de um determinado tipo e não outro. Tentando entender como as formas corporais com que as/os bonecas/os vêm se apresentando, seja no passado ou na atualidade, colaboram nos processos de normalização dos discursos, que ensinam as crianças sobre se ter um tipo de corpo, principalmente, no que se refere aos conceitos de corpo, raça e gênero<sup>5</sup>.

Voltando à história das/os bonecas/os e ao buscar pensá-las ao longo de seus percursos, percebi que há algum tempo, e dependendo da cultura em que estão inseridas, elas parecem estar sendo utilizadas como objetos de identificação, culto e representações de normalidade, no que se refere às formas de seus corpos. Partindo dessa apresentação do corpo e olhando as inscrições que neles são produzidas, de algum modo, pode-se referir que neles encontram-se tramados horizontes históricos, estéticos, religiosos, sociais e culturais.

No entanto, não se pode esquecer, como coloca Dornelles (2007), que “constituídas pela cultura, as inscrições nos corpos são continuamente alteradas no jogo de relações de poder. Corpos inconstantes, com desejos e necessidades que se transformam com a passagem do tempo” (p.167).

Os corpos dos bonecos representam marcas sociais que estão imersas em relações de poder<sup>6</sup>; talvez se possa inferir que também as/os bonecas/os, longe de representar apenas um corpo, representam um “ideal de se ter um corpo”. “Ser um sujeito ideal” historicamente constituído pelo seu grupo social, pela sua época, pela sua cultura.

A partir deste trabalho de dissertação, e ao olhar para as histórias das/os bonecas/os, posso afirmar que o objeto boneca/o, muitas vezes, parece possuir o status de simples e “ingênuo” objeto; descaracterizado de qualquer relação com a

---

<sup>5</sup> Tais conceitos serão desenvolvidos no capítulo 4 da dissertação.

<sup>6</sup> Conforme Foucault: [...] nas relações humanas, quaisquer que sejam elas [...] o poder está sempre presente: quero dizer, a relação em que cada um procura dirigir a conduta do outro. São, portanto, relações que se podem encontrar em diferentes níveis e diferentes formas; essas relações de poder são móveis, podem se modificar, não são dadas de uma vez por todas (FOUCAULT, 1984, p.276).

produção dos modos de ser criança. Contudo, concordo com Amado (2002), quando afirma que “bonecos e bonecas revestem-se de ricos significados culturais (religioso, mítico, histórico) para lá da dimensão lúdica, a mais conhecida” (p.53).

Começo uma possível história das/os bonecas/os, utilizando-me da definição dada pelos dicionários sobre os significados das palavras boneca e boneco, no desejo de procurar o que há de produtivo nestas definições. Pois, de algum modo, a ordem da discursividade<sup>7</sup> que se apresenta nos dicionários, com seus elementos etimológicos, é utilizada como “verdade”. Valor de verdade que “pertence a um domínio que já defini, cujas leis de possibilidades já foram articuladas e cujos caracteres são anteriores à enunciação que o coloca” (Foucault, 1995, p. 108-109). Tal ordem se inscreve nos objetos, produzindo conteúdos simbólicos, sociais e discursivos.

A palavra boneca provém de *bonec*, palavra documentada no século XIV, tendo raiz nas palavras do latim *ninna* e *nonna*, vocativo afetivo usado por crianças romanas para pessoas queridas. É também associada à palavra *munheca*, do espanhol, e à palavra galega *moneca*. Com uma sufixação de dimensão enfática, a palavra explicaria as três fontes das línguas ibéricas citadas, porém com uma dissimulação das bilabiais m - n / b - n em português, também podendo ser pensada como proveniente das palavras bom ou/e bonito.

No dicionário Aurélio, a palavra boneca é definida, como:

sf. 1. Figura que imita uma forma feminina e serve de brinquedo (1) 2. Pequeno chumaço usado para envernizar, em encadernação, etc. 3. Bras. A espiga de milho ainda em formação. 4. Bras. Art. Graf. Boneco (3) (FERREIRA, 2003)

E a palavra boneco é definida, como:

---

<sup>7</sup> Entendo a ordem da discursividade, baseada no que coloca Fischer (1995): “[...] Os objetos de um discurso podem prestar-se a inúmeras análises, pois que os jogos de relações, dentro e fora dos discursos também são inúmeros. Ao circunscrever uma área de trabalho, o analista tem condições de investigar as regras de aparecimento de um objeto, as quais permitiram conferir um tipo de unidade ao discurso [...]” (p.20).

sm. 1. Boneca (1), mas de forma masculina. 2. Inf. Desenho de homem ou animal. 3. Art. Gráf. Projeto gráfico de livro, constituído por volume com características do que se deseja imprimir; boneca. (idem, op.cit.)

No dicionário Houaiss da Língua Portuguesa, a palavra boneca é definida como:

s.f. (s XVI cf. IVP) 1. representação tridimensional, de tamanhos diversos, de um corpo humano feminino, infantil ou adulto, feito de diversos materiais (pano, porcelana, borracha etc.), us. em geral como brinquedo, mas tb. como elemento decorativo etc. 2. p.ext.COST m.q. MANEQUIM 3. p.ana. criança ou moça fisicamente atraente. 4. p.ana. mulher jovem, de baixa estatura, muito enfeitada e artificial. (HOUAISS, 2007)

Observo, ao tentar organizar as histórias das/os bonecas/os, que essa trama, muitas vezes, se confunde com as histórias dos homens. A grande maioria das/os bonecas/os foi e é confeccionada tendo como principal amostra os corpos humanos, como se pode observar nas definições etimológicas acima. Há muitos séculos e atualmente, as/os bonecas/os foram, e ainda são, utilizadas como objeto de culto e em rituais dos mais diversos tipos, cabendo ressaltar que, antes de ser um brinquedo utilizado por crianças, eles eram primordialmente objetos ritualísticos. Segundo Ariès (1981),

Os historiadores dos brinquedos e os colecionadores de bonecas e de brinquedos em miniaturas sempre tiveram muita dificuldade em distinguir a boneca, brinquedo de criança, de todas as outras imagens e estatuetas que as escavações nos restituem em quantidades semi-industriais e que quase sempre tinham uma significação religiosa: objetos de culto doméstico ou funerário, ex-votos dos devotos de uma peregrinação etc (p.90).

A história dos bonecos conforme o que está posto em obras como *Childhood and Children: a compendium of customs, superstitions, theories, profiles and facts*<sup>8</sup>, emerge, há mais ou menos quarenta mil anos, na Ásia e na África, no entanto não se tem nenhum tipo de registro de bonecas pré-históricas, pois elas eram fabricadas de materiais perecíveis como: barro, madeira e couro.

Um dos objetos mais antigos que se pode classificar como sendo uma boneca chama-se Vênus de Willendorf (datada aproximadamente de vinte mil a

---

<sup>8</sup> GEDDES, Joan Bel. *Childhood and Children: a compendium of customs, superstitions, theories, profiles, and facts*. Phoenix: The Oryx Press, 1996. p. 290 a 300.

vinte e cinco mil anos a.C., Figura 1), trata-se de uma pequena estatueta de formas humanas arredondadas. Atualmente, encontra-se no Museu de Arte Natural de Viena, na Áustria.



**Figura 1: Vênus de Willendorf**

O modelo de corpo de uma Vênus como uma boneca da Antiguidade causa polêmica entre os historiadores e colecionadores, existindo um grande debate ao se classificar as peças encontradas em escavações arqueológicas, sendo difícil nomear quais seriam as bonecas brinquedo e quais as bonecas ritualísticas. Ainda se pode incluir nestas discussões o fato de as mesmas serem ou não um instrumento utilizado pelas crianças para se brincar, pois para Costa (1992):

Originalmente, as crianças nem sequer tinham o direito de se aproximar desses pequenos totens, que se acreditava terem poder de vida e morte sobre as pessoas e eram monopólio de donos bem mais exclusivistas: sacerdotes, feiticeiros e curandeiros. Uma crença que ainda existe em certas religiões anímicas e que tem no vodu sua maior expressão. Seja na África, na Europa ou no Brasil (...). Manipular a imagem humana ainda guarda um pouco dessa antiga mística de poder sobrenatural (p.18).

Entretanto, muitas/os bonecas/os foram encontradas/os durante escavações no Egito, na Babilônia, na Grécia e na China. Na Babilônia, encontraram-se fragmentos de uma boneca de alabastro (rocha muito branca e translúcida), com braços articulados, datada aproximadamente de 4000 a.C. a 5000 a.C.

No Egito Antigo, no período situado entre 3000 e 2000 a.C. (época do Médio Império), em túmulos de crianças foram encontradas várias/os bonecas/os, sendo a

grande maioria forjada em barro. Mas, também foram descobertas bonecas talhadas em madeira, cuja forma se assemelha a de uma espátula, com fartos e longos cabelos de barro em forma de contas. Acreditava-se que elas serviriam de brinquedo para a criança no outro lugar em que ela poderia vir a morar. Ariès (1981) esclarece que:

Quantas vezes nos apresentam como brinquedos reduções familiares depositados nos túmulos? Não pretendo concluir que as crianças pequenas de outrora não brincavam com bonecas ou com réplicas dos objetos dos adultos. Mas elas não eram as únicas a se servir dessas réplicas. Aquilo que na idade moderna se tornaria seu monopólio ainda era partilhado na Antigüidade, ao menos com os mortos (p.90).

Conta-se que os infantes Egípcios podiam brincar em vida com uma boneca ou boneco, porém

[...] poderia ser um sacrilégio uma criança egípcia brincar com um ídolo de argila, mas isso seria aceitável se o objeto representasse um mortal, como um cervo. Por isso as bonecas e bonecos não tinham aparência infantil; eram antes miniaturas de adultos nunca ambíguos, tendo sexos bem definidos (Von, 2001, p.5).

Alguns tipos de bonecas funerárias foram encontrados nesse período. Entre as mais famosas estão as *Ushabtis* (Figura 2), que mediam entre 10 e 23 centímetros e foram produzidas em grande escala, com a finalidade de representar escravos e parentes dos reis. Anterior ao surgimento dessas bonecas, os próprios humanos eram sepultados vivos caso o seu soberano viesse a falecer, pois se acreditava que essas bonecas eram ali colocadas para trabalharem para o mesmo em outra vida.



**Figura 2: Ushabtis**

Na Grécia Antiga, as bonecas eram muito usadas por jovens moças em seus rituais de preparação para o casamento; era comum que elas presentearassem com suas bonecas as deusas Afrodite (em latim *Vênus*, que representava a deusa do amor) e Ártemis (em latim *Diana*, que representava a deusa protetora da juventude e dos animais selvagens).

No início da Idade Média são encontrados poucos registros sobre a presença de bonecas/os como objeto decorativo, brinquedo ou como parte do cotidiano, seja das crianças ou adultos, pois, neste período, ao contrário do que ocorria anteriormente, poucos se arriscavam ou tinham permissão para manipular esses objetos, visto que se passou a acreditar que eles tinham poder de fazer viver

ou morrer. Dentre os “autorizados”<sup>9</sup> que deles faziam uso, estavam: curandeiros, feiticeiros, sacerdotes e bruxas.

Entre as/os bonecas/os registradas, encontram-se, em abundância, as/os bonecas/os de Vodou, que tem como uma das características a manipulação de figuras semelhantes às humanas, as quais se pretende manipular pelo poder da mística e do sobrenatural. Shirlei Massapust (2009) esclarece que

“Em regra o verbo francês *envoûter* (do latim *vultus*, efígie, retrato), se refere ao ato de usar figuras tridimensionais chamadas *dagyde* (do grego, para efígie ou boneca), ou planas (desenhos ou fotografias) que imitam a pessoa a supliciar, beneficiar, proteger ou manipular, de forma que passe a nutrir laços afetivos com outrem ou deixe de compartilhá-los” (p.1).

As/os bonecas/os deste período incorporam em seus corpos todo o simbolismo da mitologia pagã greco-romana e junto, com esses símbolos, as características místicas e sobrenaturais. Costa (1992) explica que na Idade Média esses atributos foram tão marcantes, que, entre a cruz e a boneca, a sociedade medieval resolveu condenar os pequenos bibelôs à mesma fogueira onde ardiavam as bruxas.

Diversos são os relatos sobre pessoas executadas pelo Santo Ofício, nos tempos medievais, por serem acusadas de fazer uso de bonecos para provocar o mal a outrem. Com uma enorme carga simbólica pagã, é compreensível que a Igreja Católica tenha perseguido tanto as/os bonecas/os (COSTA, 1992).

Na atualidade, o uso de bonecas/os de Vodou<sup>10</sup> (figura 3) é feito pelas religiões anímicas<sup>11</sup>, na África, na Europa e no Brasil. As mesmas parecem ser utilizadas sem acarretar punições, como na Idade Média. É possível encontrar diversos livros e, em consultas à Internet, existem variadas “receitas” para aqueles que pretendem usar esse tipo de boneca/o.

---

<sup>9</sup> Uso o termo autorizado entre aspas, pois esses curandeiros, feiticeiros e sacerdotes, pagaram, muitas vezes, com suas vidas por fazer uso desses objetos.

<sup>10</sup> Também, se pode encontrar essas bonecas como símbolos de brincadeira de adultos e objetos de decoração, como por exemplo, as famosas *Voodoo Dolls*, criadas nos Estados Unidos, sendo essas consideradas objetos de *Toy Art*.

<sup>11</sup> Anímicas: “Pertencente ou relativo à alma. Relativo ao animismo”. Aurélio. Acordo Ortográfico. Curitiba: Editora Positivo, 2009.



**Figura 3: Boneca de Vodou Atual**

### **2.1 Da fabricação de bonecas/os com fins comerciais**

Olhando por outro prisma e trazendo para esta trama a fabricação das primeiras/os bonecas/os e brinquedos (em geral) com fins comerciais, aponta-se que a mesma ocorreu na Alemanha no século XVI, nas cidades de Nuremberg, Ausburgo e Sonneberg, sendo os produtores de bonecos chamados de *Dochenmacher* (fabricadores de bonecos). A forma de fabricar esses brinquedos, neste local e período, ocorreu de uma maneira bastante peculiar e, sobre essa forma de construí-los e comercializá-los, recorro a Benjamin (2002), quando exprime que:

No início, contudo, tais brinquedos não foram invenções de fabricantes especializados, mas surgiram originariamente das oficinas de entalhadores em madeira, de fundidores de estanho etc. Antes do século XIX, a produção de brinquedos não era função de uma única indústria. O estilo e a beleza das peças mais antigas explicam-se pela circunstância única de que o brinquedo representava antigamente um produto secundário das diversas oficinas manufatureiras, as quais, restringidas pelos estatutos do trabalho, só podiam fabricar aquilo que competia ao seu ramo. (p.90).

No mesmo período, na França, Paris era conhecida como “Ville des Jouets” (Cidade de Brinquedos). Era no bairro de Marais que estava a maioria dos artesãos fabricantes, cuja especialização era o “cavalo de batalha”. Lá surgiram, também, as primeiras fábricas de bonecas. Seus criadores preocupavam-se em reproduzir em seus rostos e corpos os aspectos das mulheres ricas das sociedades locais. Acerca do propósito das bonecas nestas sociedades e culturas, é contada

uma variedade de histórias; o ponto de convergência das mesmas está no fato de que tais bonecas eram produzidas para serem utilizadas por adultos e ditavam a moda da época.

Von (2001) sublinha que

na Idade Média, as bonecas passaram a ter grande importância na moda. Estilistas vestiam-nas com suas criações e as enviavam para rainhas e damas escolherem os modelos de seus vestidos. Na corte de Isabel da Baviera, casada com o Rei Luiz Carlos VI (1368-1422), elas ficaram conhecidas como embaixatrizes da moda. (p.7).

Ariès (1981) relata que na França, em 1571,

[...] a Duquesa de Lorraine, querendo dar um presente a uma amiga que havia dado à luz, encomenda “bonecas não muito grandes, e em número de quatro ou seis, e das mais bem vestidas que possais encontrar, para enviá-las à filha da Duquesa de Bavière, que acabou de nascer”. O presente se destinava à mãe, mas em nome da criança! (p.91).

Costa (1992) registra também que, no século XVI, Martín Lutero, o líder da Reforma Protestante, que mergulhou a Europa em sangrentos conflitos religiosos, condenou veementemente a frivolidade das bonecas fabricadas em Nuremberg, Alemanha. Comentava que estas eram “objetos luxuriosos”, que não passavam de meras peças de madeira entalhadas, com cabelos de crina de cavalo, vestidas como uma mulher da corte, apelidadas de *Docke*.

Aguiar (2007) coloca que, no século XVII, as bonecas eram dirigidas principalmente aos adultos, reproduzindo fielmente figuras da corte ou da sociedade. Estas peças eram produzidas principalmente em madeira, vestidas a moda da época e tinham como finalidade, por assim dizer, os jogos sexuais – eram as *les poupées sexcuées* ou *erotiques*.<sup>12</sup>

---

<sup>12</sup> Atualmente essas bonecas e bonecos podem se encontrados na forma de bonecos infláveis, exemplos destas e destes estão colocados por Philip Bethge (2007) no artigo: *Amor por uma vida toda com um robô sexual*: [...] Andy, cujas medidas são 101, 56 e 86 cm, tem o que muitos homens querem em uma mulher: "Paciência ilimitada". Ao menos é isso que promete a fabricante, *First Androids*, baseada em *Neumarkt*, perto de Nuremberg, no sul da Alemanha. *Andy* também vem com opcionais, inclusive um "sistema de feleção, com níveis ajustáveis", um "pulso tangível", "moção do quadril em rotação" e um "sistema de aquecimento com controles ajustáveis" para aumentar a temperatura do corpo [...].

Observo que, no período que se estendeu do século XVI até o século XIX, as bonecas eram usadas quase com exclusividade como manequins de moda, para as ditas “mulheres elegantes” da Europa. Segundo Ariès (1981), nesse período a maioria das bonecas de coleção não são brinquedos de criança, objetos geralmente grosseiros e mal tratados, e sim bonecas de moda.

Inspirando-me em Benjamin (2004), digo que, assim como ocorreu com outros objetos, com o “surgimento do sentimento de infância” os/as bonecos/as também passam a ser classificados/as como brinquedos para crianças. Com a emergência da infância, esses objetos começam a ser utilizados, praticamente, apenas por aqueles que eram denominados como infantes.

Contudo, é no século XVIII, com a Revolução Industrial na Europa e o crescimento da burguesia da camada média, que as/os bonecas/os começaram a ser produzidas em maior escala. Sobre essa nova forma de se fabricar bonecas/os Mefano (2005) sublinha que:

O estudo do brinquedo como objeto da cultura material infantil coincidiu com a euforia provocada pelas reformulações e inovações do design industrial ocorridas na virada do século XVIII para o XIX. Foi nessa época que o desenvolvimento da tecnologia propiciou um aumento enorme na produção em série de brinquedos e bonecas, à medida que esses novos progressos permitiram às fábricas produzir bens com rapidez e eficiência (p.20).

As fábricas começam a ser organizadas de outra forma, com uma maior utilização de máquinas e, através de novas descobertas, os materiais utilizados na produção dos objetos passam a ser outros. A forma de se produzirem as/os bonecas/os não escapou deste novo nexos.

As bonecas, que antes eram produzidas artesanalmente, atendendo a procedimentos tradicionais nas pequenas manufaturas familiares, passam a ser fabricada por grandes indústrias. Segundo Mefano (2005):

---

[...] A empresa americana *RealDoll*, líder do mercado em bonecas sexuais, vende os modelos "Leah" e "Stephanie" por US\$ 6.500 (cerca de R\$ 12.000) cada. Os clientes podem encomendar as bonecas com busto de tamanho 30AA até 34F. Cada boneca vem com três "portais de prazer". Outro modelo, "Charlie", vem até com um pênis de vários tamanhos, assim como "entrada anal" opcional [...]. Disponível em: [http://clinicarenascer.psc.br/renascer/index2.php?option=com\\_content&do\\_pdf=1&id=44](http://clinicarenascer.psc.br/renascer/index2.php?option=com_content&do_pdf=1&id=44). Acesso: junho de 2009.

Com a Revolução Industrial, a boneca industrializada passou a fazer parte da história das tecnologias industriais. Assim, a boneca industrializada, na sua concepção ampla, se relaciona com o sistema de produção industrial, mesmo que essa indústria tenha conservado mais do que outros aspectos artesanais. É o caso, por exemplo, da boneca cujos adereços, roupas e cuidados no acabamento (cabelos penteáveis ou não, unhas e lábios pintados ou não, olhos destacados ou apenas desenhados) as tornam mais ou menos "humana", justificando-se as diferenças de preço (p.23).

Estritamente ligado ao surgimento das/os primeiras/os bonecas/os industrializadas/os, dedicadas/os com exclusividade para o público infantil, está o advento da "invenção da infância" e, para entender como as/os bonecas/os chegaram às mãos das crianças, considero ser importante, neste momento, a abertura de uma nova mala para continuar a viagem.

Essa nova abertura se dá para que seja possível dar visibilidade para a trama entre "invenção de bonecos e invenção da infância". Gostaria de destacar como foi possível tal "invenção", pois olhar as mudanças ocorridas no cotidiano da vida das crianças possibilita o conhecimento das condições que foram "criadas" para que se desse, também, o aparte das mesmas dos espaços públicos, que anteriormente a essa "invenção", eram compartilhados por crianças e adultos.

### 3 SEGUNDA MALA: TRAMANDO A INTERVENÇÃO SOBRE OS SUJEITOS INFANTIS

[...] as figuras da infância não são, como se tem mostrado, nem naturais, nem unívocas, nem eternas. As variações que têm sofrido no espaço e no tempo são a prova de seu caráter sócio-histórico (VARELA E ALVARÉS-URÍA, 1991, p.82).

Para abrir a segunda mala e iniciar a “contação” de mais uma história, concordo com Silva (2005) quando declara que “um texto sempre, forçosamente, é um recorte do mundo”. Pretendo recortar a história dos infantis, através da quebra da redoma de vidro, que alguns autores, ao tratarem da infância, pretendem manter intocável. Este recipiente guarda uma narrativa que nos apresenta esses sujeitos como possuidores de uma essência, situando-os em um discurso e narrando as crianças como inocentes e naturais.

Busco relacionar este modo de entender a infância, com o personagem Pequeno Príncipe, de Saint-Exupéry (1900-1944), quando, ao se deparar em seu pequeno planeta com uma flor (tal como alguns autores que falam de infância), imagina ser esta flor inocente e natural, protegendo-a com uma redoma de vidro.

– Perdoa-me...

- Não tenho receio dos tigres, mas tenho horror das correntes de ar. Não terias por acaso um pará-vento?

“Horror das correntes de ar... Isso não é bom para uma planta”, observa o pequeno príncipe. “É bem complicada essa flor...”

- À noite me colocarás sob uma redoma de vidro. Faz muito frio no teu planeta. Não é nada confortável. De onde eu venho...

De repente, calou-se. Viera em forma de semente. Não pudera conhecer nada de outros mundos. Encabulada com uma mentira tão tola, tossiu duas ou três vezes e, para fazê-lo sentir-se culpado, pediu:

- E o pará-vento?

- Ia buscá-lo. Mas tu me falavas!

Então ela forçou a tosse para causar-lhe remorso.

(EXUPÉRY, 2000, p.33, 34).

Ao cuidar de sua tão linda flor, o personagem começa a estranhar seu comportamento e a questionar as “verdades inventadas” pela mesma. No transcorrer desta história, o príncipe resolve ir embora de seu planeta.

E quando regou pela última vez a flor, e se preparava para colocá-la sob a redoma, percebeu que tinha vontade de chorar.

- Adeus – disse ele a flor.

Mas a flor não respondeu.

- Adeus - repetiu ele.

A flor tossiu. Mas não era por causa do resfriado.



**Figura 4: Pequeno Príncipe**

- Eu fui uma tola – disse finalmente. – Peço-te perdão. Procura ser feliz.

A ausência de censuras o surpreendeu. Ficou parado, completamente sem jeito, com a redoma nas mãos. Não podia compreender essa delicadeza.

- É claro que te amo – disse-lhe a flor. – Foi minha culpa não perceberes isto. Mas não tem importância. Foste tão tolo quanto eu. Tenta ser feliz... Larga essa redoma, não preciso mais dela.

- Mas, o vento...

- Não estou tão resfriada assim... O ar fresco da noite me fará bem. Eu sou uma flor.

- Mas, os bichos...

- É preciso que eu suporte duas ou três larvas se quiser conhecer as borboletas. Dizem que são tão belas! Do contrário, quem virá visitar-me? Tu estarás tão longe... Quanto aos bichos grandes, não tenho medo deles. Tenho as minhas garras.

Ela mostrava ingenuamente seus quatro espinhos. Em seguida acrescentou:

- Não demores assim, que é exasperante. Tu decidiste partir. Então vá!

Pois ela não queria que ele a visse chorar. Era uma flor muito orgulhosa... (EXUPÉRY, 2000, p.34 - 36).

Assim como o príncipe descobre novas verdades sobre sua flor, libertando-a de sua redoma, pois esta “inventa” um novo discurso acerca de como viverá melhor, penso podermos exercitar a nossa capacidade de estranhar os discursos, que se pretendem como verdadeiros e essenciais, também, no que se refere aos infantis e as/os bonecas/os.

Ao entender os discursos como verdades transitórias, reconhecemos seus câmbios, já que “[...] cada sociedade tem seu regime de verdade, sua ‘política geral’ de verdade, isto é, os tipos de discursos que aceita e faz funcionar como verdadeiros” (FOUCAULT, 1998, p.12). O discurso “verdadeiro” não inventa o infantil ou os/as bonecos/as em si mesmos/as, mas os/as torna específicos/as, sanciona, ratifica formas de se ser sujeito infantil e objeto boneca/o.

Sendo assim, é necessário buscar um caminho de resignificação e desconstrução de tudo aquilo que é tido como “natural” e “verdadeiro” no que se refere à infância e às/aos bonecas/os. Pois, ao tomarmos o “verdadeiro” como algo que se transforma através de diferentes discursos e tempos, colocar os infantis como essenciais, universais, imutáveis e naturais não me parece possível no viés teórico que estou empregando para essa escrita. Por isso me inspiro em Bujes (2005), quando exprime que:

[...] as teorizações nos campos pós-moderno e pós-estruturalista põem em questão a particular concepção dos sujeitos infantis que nos foi legada pela Modernidade e apontam para a inexistência de uma infância referência, deixando em seu lugar a convicção de que tal referência não passa de um ideal de infância: terreno, datado, socialmente construído (p.186).

Ao tomarmos os infantis como uma “invenção”, de algum modo, abrimos uma rachadura no vidro, que deixa escapar uma forma de pensar as crianças e os objetos produzidos para elas como construídos dentro de uma formação lingüística, histórica e cultural contingente.

Perguntar sobre a infância é perguntar como se produz ao longo das histórias das crianças um modo de fabricação dos sujeitos e o quanto a mesma é perpassada através dos tempos pelos mais diversos discursos e objetos, os quais tramam e operam, para produção de suas subjetividades e identidades, de formas diversas.

Questionar sobre como as relações de poder são exercitadas em suas histórias, é reconhecer que, em cada tempo, se criam novas verdades, discursos e espaços, que contribuem para a construção de formas para governar, diferenciar, disciplinar, subjetivar, excluir, classificar, hierarquizar e homogeneizar a infância. Para isso, criam-se jogos de verdades e poder, possibilitando a invenção de regras e normas, que servem para seu exame e controle. Isso se dá na procura das formas mais econômicas de tornar os corpos dóceis<sup>13</sup>.

### **3.1 Quebrando a redoma: Uma possível história das infâncias**

Assim como outras histórias, a história dos infantis passou por um processo de “invenção”, pois como se pode ter certeza, as crianças sempre existiram, o que nem sempre existiu, mas sim foi “fabricado”, é o que entendemos por infância. Sobre esta produção, Barbosa (2006) comenta:

---

<sup>13</sup> Corpo dócil na forma apresentada por Foucault (1998) como aquele corpo que pode ser submisso, útil, controlado, aperfeiçoado, mutável.

[...] o processo de construção da infância fez o caminho inverso, pois tentou transformar iguais em diferentes, isto é, passar da idéia das crianças como miniaturas de adultos para a construção de um outro diferente do adulto (BARBOSA, 2006, p. 51).

O processo de diferenciação da criança em relação ao adulto começou a se dar ao longo dos séculos XVII e XVIII, junto com os advenços da modernidade. Para essa “nova infância” se inventou um conjunto de representações e crenças, que levaram a criação de uma categoria social própria, instituída através de dispositivos de socialização e controle. Há necessidade de um investimento na vida das crianças de modo que, as mesmas se tornem úteis. Para tal “é preciso produzir um maior número de crianças”, mas também, “gerir convenientemente esta época da vida” (Foucault, 1993, p.198).

Nesse tempo histórico, inventa-se a idéia de “infância racional”, onde a criança é produzida por “verdades”, que tratam:

[...] de um sujeito infantil universal, naturalmente raciocinante, ou seja, de um sujeito cognitivo, produzido pela razão. É esse sujeito pensante e problematizado que emerge como sujeito – aprendiz que precisa ser colocado na posição de aluno, que precisa ser orientado em suas tendências “naturais” de curiosidade, espontaneidade, experimentação, a partir das concepções científicas vigentes em cada momento histórico. (DORNELLES, 2005, p.15).

É num determinado momento histórico que as Ciências Humanas inventam saberes que fundam a infância normalizada. Segundo Bujes (2002),

[...] é esta normatividade que estará no centro dos processos de individualização dos sujeitos infantis. São os processos de repartição disciplinar, enquanto operações sobre os corpos, mas também como campos delimitados de saberes sobre estes mesmos corpos, que vão possibilitar a caracterização do indivíduo como tal (p.40).

A normalização da infância, que nos explicita esse período como único e vivido por todas as crianças, pode ser problematizado, pois as vivências infantis não se dão de forma linear e igual para todas as crianças, seja no curso das suas histórias ou na atualidade, pois múltiplas são as infâncias e as formas de olhá-las. Sobre a época de sua invenção, Straub (2002) coloca que a sua

[...] valorização não se deu da mesma forma nas diversas infâncias que se produziram: as crianças pobres tiveram tratamentos diferentes das crianças nobres e burguesas, e a maioria delas não foi atingida pelos novos sentimentos que surgiram sobre a infância (p.19).

A transformação e organização da presença das crianças nos espaços públicos e privados não se deram sem um nexos casual, pois, entre estes dois espaços, existe uma relação recíproca. Pode-se verificar, através dos diversos escritos sobre o tema em deMause (1982), Ariès (1981) e Foucault (2001), que esta “nova” forma de organizar a vida das crianças colaborou de modo significativo para o surgimento e a ordenação de um “novo sentimento de infância”.

Uso o termo “novo sentimento de infância”, pois as crianças sempre estiveram presentes,

[...] não eram nem queridas nem odiadas nos termos que se expressam hoje: as crianças eram simplesmente inevitáveis. Não se diferenciavam dos adultos por suas roupas, nem por suas atividades, nem pelo que diziam ou calavam (NARODOWSKI, 2000, p.108).

E “[...] não havia necessidade de idéia de infância, porque todos compartilhavam o mesmo ambiente informacional, e, portanto, viviam no mesmo mundo social e intelectual” (POSTMAN, 1999, p.50).

Este novo modo de ver as crianças começa a tomar forma entre os séculos XVII e XIX, através do reconhecimento e valorização dessa etapa da vida, colocando em marcha o “fazer viver as crianças”, já que “[...] a característica que mais chama a atenção, na vida da criança do século XII ao século XV, é a forte possibilidade de sua morte. Estando viva, havia mais perspectiva de morrer do que viver” (MÜLLER, 2007, p. 31).

Frente ao investimento para fazer viver os infantis, a vida das crianças tornava-se um problema. Sendo assim, foi necessária a “invenção” de diversos tipos de “cuidados especiais” a partir do século XVIII. Estas não ficam mais apenas a cargo das instituições familiares, mas também das instituições médicas, educacionais, acadêmicas e religiosas, “[...] principalmente nas famílias pobres, consideradas incapazes, interpõem-se médicos, psicólogos, filantropos, advogados, policiais, especialistas de várias ordens para participar da vida das crianças” (MÜLLER, 2007, p.65).

Dessa forma, emerge um grande número de intervenções sobre esta infância, proliferando-se os meios para controlá-la, gerenciá-la, numa rede de discursos que nela interviam. Discursos que se multiplicaram, entrecruzaram,

hierarquizaram-se, numa gama de relações de poder. Discursos que enclausuraram os infantis em espaços e lugares antes impossíveis de existir.

### 3.2 Remodelando a redoma: enclausurando os infatis

O “enclausuramento” dos infantis não se deu da mesma maneira, no mesmo tempo e lugares para todas as crianças. Trata-se de discursos que:

[...] a despeito das muitas reticências e retardamentos, a criança foi separada dos adultos e mantida à distância, numa espécie de quarentena, antes de ser solta no mundo [...]. Começou um longo processo de enclausuramento das crianças (como dos loucos, dos pobres e das prostitutas) (ARIEËS, 1981, p.11).

Desse modo, “o poder de verdade desses discursos faz com que a criança passe a ser “vigiada”, cercada em seu berço, leito ou quarto, por toda uma ronda de parentes, babás, serviçais, pedagogos, médicos” (FOUCAULT, 1998, p.94).

Para pôr em marcha o novo modo de posicionar a infância espacialmente, foi necessária a criação ou reformulação dos espaços públicos e privados, possibilitando, assim, a retirada das crianças das ruas e a sua separação do “mundo dos adultos”. Na Idade Média, parecia não existir uma “infância protegida”, visto que não havia um isolamento das crianças em relação aos adultos; todos participavam dos mesmos eventos sociais e culturais, seja nos momentos de brincadeira ou nos momentos de suplício público.



**Figura 5: Crianças medievais**

Dentre outras formas de condições de possibilidade da invenção da infância, encontra-se a valorização do casamento monogâmico e da família nuclear e, com isso, cria-se a necessidade de separar os corpos adultos dos infantis dentro dos lares, pondo em marcha a organização das casas em cômodos internos bem distribuídos.

Sobre essa nova forma de “viver”, recorro a Foucault (2001), quando explicita:

Daí, em todo caso, quaisquer que sejam as razões, toda uma campanha sobre o casamento, que se desenvolveu amplamente nos anos de 1820-1840; campanha feita por meio de propaganda pura e simples (publicação de livros e etc.), por pressões econômicas, pela existência de sociedades de socorro (que só davam ajuda às pessoas legitimamente casadas), por mecanismos como as Caixas Econômicas, por uma política habitacional, etc. Ora, esse tema maior, essa campanha para a solidificação matrimonial foi acompanhada, e até certo ponto corrigida, por outra campanha, que era a seguinte: nesse espaço familiar agora sólido, que vocês são chamados a constituir e no qual deve permanecer de maneira estável, nesse espaço social tomem cuidado. Não se misturem, distribuam-se, ocupem o maior espaço possível; que hajam entre vocês o mínimo contato possível, que as relações familiares mantenham, no interior do espaço assim definido, suas especificações e as diferenças entre os indivíduos, entre as idades, entre os sexos. Por conseguinte, campanha contra os quartos comuns de pais e filhos, contra as camas comuns para as crianças “de sexo diferente”. No limite, o ideal é uma cama por pessoa. O ideal é, nos conjuntos habitacionais operários projetados nessa época, a célebre casinha de três cômodos: um cômodo comum, um cômodo para os pais, um cômodo para os filhos e um cômodo para as filhas. Logo, nada de corpo - a - corpo, nada de contatos, nada de misturas. Não se trata, de forma alguma, da luta antimasturbação, cujo tema era: “Aproximem-se de seus filhos, entrem em contato com eles, vejam o corpo deles de perto”; trata-se do contrário: “Distribuam seus corpos no máximo de distância possível” (p. 343-344).

Com essa nova organização das moradias, a vida familiar passa a ser mais privada do que pública.

Foi no fim do século XVII e início do XVIII que situei, partindo de fontes francesas, o recolhimento da família longe da rua, da praça, da vida coletiva, e a sua retração dentro de uma casa melhor definida contra os intrusos e melhor preparada para a intimidade. (ARIËS, 1981, p.23).

De certo modo, “a criança passa a ser vigiada e sua moradia será projetada num espaço que facilita não só suas brincadeiras, mas, sobretudo, o controle e a vigilância dos seus movimentos e de sua sexualidade” (DONELLES, 2005, p.44).

Para tentar dar conta deste controle e vigilância, a infância foi “enclausurada” para o isolamento no âmbito da família e o mesmo processo aconteceu em relação às suas formas de brincar. Nesta trama entre “invenção de bonecas/os e invenção da infância”, mostro como foi possível que tais “invenções” pudessem evidenciar as mudanças que ocorrem no cotidiano da vida das crianças. O fato de se dar visibilidade à infância acaba produzindo um modo de se governar a sua vida e a sua brincadeira.

Certamente, a infância não era um mundo à parte. As crianças dividiam com os adultos os jogos, as brincadeiras e os contos de fadas. Viviam juntos, nunca separados. Nas grandes festas das aldeias, pintadas por Brueghel, em que aparecem homens e mulheres embrutecidos pela bebida, provocando-se uns aos outros com desenfreada luxúria, as crianças comiam e bebiam com os adultos. Inclusive também nas representações, mais sombrias, dos festejos e bailes de núpcias, as crianças se divertem junto com os maiores, fazendo as mesmas coisas. (Plumb, 1971, apud DE MAUSE, 1987, p.283).

No contexto da Idade Média, Ariès (1981) associa, em grande parte de seus escritos, os momentos de brincadeira às cerimônias religiosas, mostrando que a participação nos rituais era compartilhada por crianças e adultos. O autor ressalta que, “[...] existia uma relação estreita entre a cerimônia religiosa comunitária e a brincadeira que compunha seu rito essencial” (p.89). Sobre o papel das crianças nos rituais, fala: “ora, as crianças – as crianças e os jovens – participavam delas em pé de igualdade com todos os outros membros da sociedade, e quase sempre desempenhavam um papel que lhes era reservado pela tradição” (p.94).

Outro fator importante que trazia o adulto para junto das crianças e conseqüentemente para as brincadeiras, era o papel e o tempo que o trabalho laborioso ocupava em suas vidas. Esta ação atualmente é vista como um dos marcadores da “adultês” de nossa sociedade, chegando a ser considerado um ponto existencial, ocupando a maior parte das horas daqueles que são considerados adultos. Na sociedade antiga, o trabalho não era entendido dessa forma e, por haver essa diferença, adultos e crianças ocupavam os espaços públicos por períodos mais longos, dedicando-se aos mais diferentes tipos de lazer; e sobre essa forma de viver e conviver, Ariès (1981) ressalta que:

Na sociedade antiga, o trabalho não ocupava tanto tempo do dia, nem tinha a importância na opinião comum: não tinha o valor existencial que lhe atribuímos há pouco mais de um século. Mal podemos dizer que tinha o mesmo sentido. Por outro lado, os jogos e os divertimentos estendiam-se muito além dos momentos furtivos que lhes dedicamos: formavam um dos principais meios que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos, para se sentir unida (p.94).

Com o advento da modernidade e a “invenção” da infância, assim como ocorreram modificações na forma como se estruturavam as famílias e os espaços dos lares, as formas de brincar de adultos e crianças também se modificaram. Ariès

(1981) coloca que, foi nesse tempo que surgiu, também, o sentimento de vergonha e, com ele, o brincar dos adultos passou a ser visto como uma atividade profana.

Com o tempo, a brincadeira se libertou de seu simbolismo religiosos e perdeu seu caráter comunitário, tornando-se ao mesmo tempo profana e individual. Nesse processo, ela foi cada vez mais reservada às crianças, cujo repertório de brincadeiras surge então como o repositório de manifestações coletivas abandonadas pela sociedade dos adultos e dessacralizada (ARIÈS, 1981, p.89).

Passa-se, então, de uma época em que as crianças circulavam livremente pelas ruas e compartilhavam de todos os jogos e brincadeiras junto com os adultos, para a de uma infância “cercada e protegida”. Como uma forma de pôr em marcha essa nova concepção, proíbe-se a elas que participem de determinados jogos e brincadeiras com adultos, como, por exemplo, os jogos de azar.

Ao longo dos séculos XVII e XVIII, porém, estabeleceu-se um compromisso que anunciava a atitude moderna em relação aos jogos, fundamentalmente diferente da atitude antiga. Esse compromisso nos interessa aqui porque é também um testemunho de um novo sentimento da infância: uma preocupação antes desconhecida, de preservar sua moralidade e também de educá-la, proibindo-lhe os jogos então classificados como maus, e recomendando-lhe os jogos que são reconhecidos como bons. (ARIÈS, 1981, p.104).

Aos adultos brincantes se impõe uma espécie de “censura”, operada principalmente pela igreja, que anteriormente incentivava o jogo e as brincadeiras em suas principais comemorações sacras. Passa-se a alardear um discurso sobre a necessidade de “[...] domar uma massa ainda selvagem e para civilizar costumes ainda primitivos.” (ARIÈS, 1981 p.109), ou melhor, um discurso que colocava o adulto que brincasse na condição de homem rústico.

Passando as atividades brincantes por uma progressiva desvalorização e por um processo de “infantilização”, começava-se a reorientar a sociedade para o mundo do trabalho e do lucro, e a atividade pela atividade, voltada à diversão, sem produção de algo concreto e lucrativo, passa a ser vista como uma ação não produtiva e amoral.

Infelizmente, não são encontrados registros desta época sobre o que as crianças pensavam a respeito de suas brincadeiras e bonecas/os. As falas das crianças não eram ouvidas como “tramadoras” e produtoras de uma cultura própria. O que se pode encontrar são registros fotográficos, pinturas e gravuras de crianças e, talvez se possa afirmar, de meninas posando com suas bonecas, como observamos nas imagens abaixo (figuras 6 e 7).



**Figura 6: Sala para crianças,  
final do séc.XIX**



**Figura 7: A casa da Professora,  
1870**

Felizmente, na atualidade passou-se a ver as crianças com outros olhos e como aponta Kramer (2002) “Temos feito no Brasil, nos últimos vinte anos, um sério esforço para consolidar uma visão da criança como cidadã, sujeito criativo, indivíduo social, produtora da cultura e da história, ao mesmo tempo em que é produzida na história e na cultura que lhe são contemporâneas” (p.7). Sendo agora possível ouvir o que as crianças têm a nos dizer sobre o mundo e os artefatos que as cercam, no caso desta dissertação sobre as bonecas/os.

## **4 TERCEIRA MALA: UMA APROXIMAÇÃO INTERESSADA ENTRE CRIANÇAS COM BONECAS E BONECOS**

### **4.1 Traçando uma metodologia**

Após me “munir” teoricamente e ter visitado uma parte das “possíveis histórias” das infâncias e das bonecas, questionei-me, constantemente, sobre como poderia estruturar uma metodologia de pesquisa que pudesse proporcionar o encontro de crianças com diversos tipos de bonecas e bonecos, incentivando-as a manipulá-los, observá-los e a tecerem comentários sobre suas impressões em relação ao material disponibilizado na pesquisa.

Como já mostrei anteriormente<sup>14</sup>, meu interesse em relação às/aos bonecas/os com os quais as crianças vêm brincando não é recente. Desde que me tornei professora de Educação Infantil (ano de 2002), me interessei por observar que tipo de bonecas/os as crianças costumavam e costumam brincar. Ao longo de aproximadamente cinco anos (de 2004 a 2009), também visitei lojas de brinquedo no Brasil e em alguns lugares da Europa<sup>15</sup>.

Observei, tanto nas salas de aula quanto no comércio, que existe uma regularidade em relação às bonecas disponibilizadas para o brincar infantil. Essas, na sua maioria, possuíam corpos muito semelhantes (eram magras, de cabelos loiros, lisos e compridos e possuíam olhos azuis). Reafirmo, para tal, o que aponta Dornelles (2007) sobre os corpos das/os bonecas/os, quando mostra que,

---

<sup>14</sup> Ver Capítulo 1 subtítulo 1.3

<sup>15</sup> Países visitados: Alemanha, Bélgica, Holanda, Luxemburgo e Portugal.

Uma das “verdades” apresentadas historicamente no corpo dos bonecos brasileiros, corpo lugar de todas as subjetividades, mostra que este precisa ser magro e branco como o da Barbie, ou branco e belo como o das “princesas”. Esse é o tipo de corpo/brinquedo (boneca loira, longos cabelos, magra, branca) consumido por meio da mídia e da publicidade pelas crianças (p.157).

Seguindo minhas constatações, busquei realizar nesta pesquisa, uma aproximação interessada entre as crianças e as/os bonecas/os que são utilizadas/os em seu brincar, porém, acrescentando às suas brincadeiras, bonecas/os que apresentavam “corpos diferentes”. Com essa proposta, procurei ampliar os tipos de bonecas/os com as/os quais as crianças estão acostumadas a brincar e conviver. A possibilidade deste encontro de crianças com diferentes tipos de bonecas/os adveio de uma coleção de bonecas arrecadadas, ganhas, compradas, achadas e manipuladas por mim e por minha orientadora, sendo o principal intuito dessas coleções, a reunião de bonecas/os predominantemente “diferentes”.

Bonecas/os antigas/os, bonecas/os negras/os, brancas/os, possuidoras/es de cabelos loiros, negros, mechados, ruivos, encaracolados, lisos, curtos, compridos ou sem cabelos; gordas/os, magras/os, velhas/os; fortes, grávidas e deficientes físicas/os. Para transportar todos esses “corpos bonecas/os”, para perto das crianças, confeccionei uma “Mala Mágica das Bonecas e Bonecos” (figuras 8 e 9), com a qual “viajei” na minha pesquisa de campo.<sup>16</sup>



**Figura 8 e 9: Mala mágica de Bonecas e**

---

<sup>16</sup> Imagens individuais das bonecas e bonecos estão disponíveis ao longo deste capítulo.

Como este acervo de bonecas/os era pequeno, pois coletar bonecas/os “diferentes” não é uma tarefa simples, seja pela dificuldade de encontrá-las/os ou elevado custo das/os bonecas/os “diferentes”. Procurei um modo de ampliar o acervo de bonecas/os para utilizar na pesquisa. Para isso, selecionei e coloquei, também, dentro da mala 18 imagens fotográficas, 2 doadas e 3 imagens fotográficas retiradas do livro: *História das bonecas de porcelana* (figura 10)<sup>17</sup>



**Figura 10: Imagens das bonecas que foram adicionadas à Mala Mágica**

---

<sup>17</sup> Imagens individuais das bonecas estão disponíveis ao longo do capítulo.

Após delimitar o material a ser utilizado, selecionei duas Escolas Estaduais da região metropolitana de Porto Alegre que oferecem o nível de ensino de Educação Infantil. Essa escolha se deu em função do contato anteriormente feito com profissionais que atuam nas mesmas, o que facilitou a aprovação da feitura da pesquisa.

As duas escolas são muito procuradas, pois localizam-se em bairros centrais da cidade, sendo de fácil acesso através do transporte público urbano. As duas instituições são consideradas de grande porte, tendo em vista que atendem estudantes da Educação Infantil ao Ensino Médio.

Para pesquisa de campo, selecionei um grupo de Nível B de cada uma das escolas. A escolha deste nível de ensino se deu, pois as crianças têm idades entre 5 e 6 anos e sua comunicação oral possibilita, na maioria das situações, falar sobre suas brincadeiras e os brinquedos que as cercam. Durante a pesquisa de campo, interagi com um total de 38 crianças; deste total, 23 eram meninas e 15 eram meninos.

Os encontros e as conversas com as crianças tiveram a intenção de colocar em evidência as estratégias que estas encontram para dizer-se e dizer de suas atividades lúdicas com estes objetos culturais – bonecas/os. Usá-los como objeto cultural faz lembrar Bujes (2004), quando esclarece sobre os brinquedos.

[...] algo que faz parte das nossas conversas [...], que desejamos [...]. com o qual fazemos coisas [...], com o qual certamente brincamos. Ele é cultural porque está conectado com um conjunto de práticas sociais específicas de nossa cultura, porque pode ser associado a grupos particulares de pessoas [...], a certos lugares, porque adquiriu um certo perfil social ou identidade [...]. É, portanto, a cultura que nos permite dar significado ao objeto brinquedo, atribuir-lhe sentido. E a construção do seu significado se faz através da linguagem. (p. 210 - 211).

Pensando no que a autora afirma e sobre a centralidade da construção do significado do objeto através da linguagem, busquei como pesquisadora, possibilitar que as crianças falassem de suas impressões acerca dos brinquedos, pois estas têm muito a dizer sobre a cultura societal na qual estão inseridas. Por meio de seus saberes, elas nos permitem conhecer não apenas seus jogos e brincadeiras, mas também, um amplo obter conhecimento sobre o mundo e a sociedade em que vivem. Busquei “dar voz às crianças”, em relação ao que elas pensam sobre as/os

bonecas/os com as/os quais elas estão ou não “acostumadas” a brincar; como discorriam sobre as/os bonecas/os; como expressavam o seu pensar sobre este artefato cultural; e, para tal, procuro apoio em Kramer (2002), quando assinala que:

Ao contrário dos animais, o homem tem uma infância, não foi sempre falante, e precisa, para falar, constituir-se em sujeito da linguagem. A linguagem é, pois, condição da humanidade do homem, já que só o ser humano pode ser *in-fans* (aquele que não fala) e, nessa descontinuidade é que se funda a historicidade do ser humano. Se há uma história, se o homem é um ser histórico, é só porque existe uma infância do homem, é porque ele deve se apropriar da linguagem. Se assim não fosse, o homem seria natureza e não história, e se confundiria com a besta. Pesquisar a infância com este olhar significa pesquisar a própria condição humana, a história do homem. Desvelando o real, subvertendo a aparente ordem natural das coisas, as crianças, para Benjamin, falam não só do seu mundo e da sua ótica; falam também do mundo adulto, da sociedade contemporânea. Imbuir-se desse olhar infantil crítico é aprender com as crianças e não se deixar infantilizar. (KRAMER, 2002, p.48)

O meu objetivo, com essa aproximação interessada entre as crianças e as/os bonecas/os, teve como foco principal buscar entender como e de que modo os bonecas/os colaboram na construção de práticas discursivas das crianças, no que se refere aos conceitos de corpo, raça e gênero<sup>18</sup>

#### **4.2 Das impressões das crianças na brincadeira com bonecas/os:**

Como uma forma de fazer as crianças falarem de suas impressões, em relação à forma como os conceitos acima citados pudessem emergir (corpo, raça e gênero) e para analisar o que há de produtivo nesta discursividade, estive atenta aos comentários, críticas, saberes e poderes trazidos em suas brincadeiras e em nossas rodas de conversa. Como se expressavam sobre os seus diferentes corpos, bem como o das/os bonecas/os da mala e das imagens fotográficas.

Tendo como perspectiva a centralidade da interação com as crianças, precisei estar atenta, ao afirmado por Fischer (2005) sobre a linguagem, ao colocar que essa, “[...] não é dona do tempo, que a palavra não tem um vínculo direto com o

---

<sup>18</sup> Estarei desenvolvendo o entendimento destes conceitos nesta pesquisa no Capítulo 5.

que é narrado, nem com a própria memória, muito menos com o que nela poderia haver de sopro de verdade?” (p.136).

Tentei me abrir à escuta das crianças, de suas discursividades, sem preocupação com “as verdades” que deveriam sustentar seus pensamentos, mas abrindo-me às suas palavras e seus interstícios. Assim, estar sensível aos seus ditos, estar atenta à sua escuta. Escuta que diz, que fala, que narra, que compõe discursos onde estes,

[...] estão inexoravelmente implicados naquilo que as coisas são. As sociedades e as culturas são dirigidas por poderosas ordens discursivas que regem o que deve ser dito e o que deve ser calado e os próprios sujeitos não estão isentos desses efeitos. A linguagem, as narrativas, os textos, os discursos não apenas descrevem ou falam sobre as coisas, ao fazer isso eles instituem as coisas, inventando sua identidade. (COSTA, 2000, p.32).

Estive atenta a como funcionam estas “ordens discursivas”, quando se trata de uma pesquisa com crianças e como essas vêm constituindo suas identidades. Compreendo que foi necessário desenvolver a minha capacidade de lidar com o cambiante, tendo as falas das crianças como uma forma de olhar a realidade marcada por um determinado momento histórico. Entender que as possíveis “verdades” por mim encontradas e ouvidas estavam sujeitas a sofrerem mutações ou não, “ao sabor dos ventos da construção de novos saberes e significados”. Ramos (2006) esclarece que:

Pesquisar dentro deste campo teórico é um exercício contínuo, que implica mais em fazer perguntas (um auto-questionamento constante) do que em dar supostas respostas [...] os exercícios metodológicos e analíticos são escolhidos conforme as perguntas e o contexto de trabalho de cada pesquisador [...] Por não ter perguntas e técnicas fixas de pesquisa, por não privilegiar ou descartar metodologias e por fazer das incertezas uma escolha de pensamento [...] (p. 81).

Optei por ouvir as crianças e o que elas tinham a dizer, falar, contar sobre as/os bonecas/os com as quais brincaram e observaram nesta pesquisa. Isso fez com que, como pesquisadora, me atentasse a que Quinteiro (2005) chamava de “mudo da história” (p. 20). Pesquisei e ouvi as crianças sobre suas infâncias e sobre os objetos que as rodeiam. No entanto, sei que este é um campo de estudo que começou a se constituir recentemente e ainda são encontradas posturas, como nos aponta Martins (1991), nas quais

[...] quase sempre pressupõe e descarta, no grupo que estuda, uma parcela dos seres humanos silenciosos, os que não falam. De que adiantaria conversar com eles. São os que em público e diante do estranho permanecem em silêncio: as mulheres, as crianças, os velhos, os agregados da casa, os dependentes, os que vivem de favor. Ou os mudos da história, os que não deixam textos escritos, documentos (apud: GOBBI, 2005, p.78).

Minha tentativa, ao me abrir para escuta das crianças, adveio da vontade de “rachar a redoma” sobre o que dizem das crianças,

[...] como território do perigo, como território da “não- linguagem”, da “não razão”, como locus do pecado, construção imaginética fortemente presente ainda hoje em nossas sensibilidades. A própria acepção terminológica latina de infância vem de in- fans, que significa sem linguagem. No interior da tradição metafísica ocidental, não ter linguagem significa não ter pensamento, não ter conhecimento, não ter racionalidade. Neste sentido, a criança focalizada como alguém menor, alguém a ser adestrado, a ser moralizado, a ser educado (GALZERRANI, 2005, p. 57).

Ouvir as crianças foi tentar entender e fazer emergir os significados de seus discursos. Como coloca Bujes (2005), tentei compreender “[...] suas estratégias, os seus mecanismos, as suas táticas, as tecnologias que engendra, as alianças que celebra, os arranjos sutis que faz funcionar.” (p.191). Ou seja, como brincaram, quais bonecas/os utilizaram nas suas brincadeiras, como os apreenderam, que papel tal boneca/o ocupou nas suas representações culturais e sociais, que saberes atravessaram suas falas.

Ao ouvir as crianças, tentei aprender o que Demartini (2005) nos ensina sobre o exercício de escuta, pois:

Temos as crianças que falam, mas também temos processos de socialização que levam a não falar (a criança pode se recusar a falar, ela não quer falar). É importante apreender esses diferentes contextos e também aprender a trabalhar com aquilo que é dito e com aquilo que não é dito, porque temos, principalmente no caso de crianças, esse contexto de “pouca fala”. Isso demanda do pesquisador enfrentar uma dificuldade muito grande, que é como entender o que não é dito ou aquilo que é dito em uma “palavrinha” só, o que aquilo sintetiza [...]. Às vezes é muito difícil falar. Então, dependendo do trabalho que se vá fazer, é necessário levar em conta este aspecto, ao invés de deixar de lado as crianças que “não falam”; de alguma maneira, todas as crianças falam. (p 08- 09).

Em nossas rodas de conversas, ou mesmo nas conversas em pequenos grupos, incentivei as crianças a trocarem comigo suas impressões sobre as/os bonecas/os, assim como estive atenta a seus atos de fala, nos diferentes momentos de interação com as mesmas. Utilizei-me de uma análise dos ditos que emergiram

nas atividades propostas. Delas, busquei retirar um determinado *corpus*, “as coisas ditas” de seus enunciados, *corpus* feito de palavras, frases e brincadeiras, ou seja, como estas fabricaram modos de ser criança, que produzem um tipo de corpo em seus cruzamentos com o brincar com bonecas/os, em relação aos conceitos de corpo, raça e gênero.

## **5 QUARTA MALA: ABRINDO A MALA NA COMPANHIA DAS CRIANÇAS**

Neste capítulo, abro mais uma mala, mas agora contando com o auxílio das crianças, imagens fotográficas, bonecas/os participantes desta pesquisa. Esta mala será dedicada à análise dos discursos infantis e das situações ocorridas nas brincadeiras das crianças com as/os bonecas/os e suas impressões ao olharem as imagens fotográficas. A centralidade do meu olhar/analisar esteve focado nos gestos, impressões e expressões e nos diálogos com a criança entre elas e comigo, estando atenta a como os conceitos de corpo, raça e gênero, circularam durante esta “relação” proporcionada e interessada entre crianças e bonecas/os.

### **5.1 Começando a viagem: Iniciando a pesquisa de campo**

Após os primeiros encontros com as equipes de coordenação e com os professores titulares das escolas, para combinarmos como seria realizada a pesquisa com as crianças e acertarmos como poderíamos adaptar o cronograma de atividades a rotina dos grupos<sup>19</sup>, iniciei minha pesquisa com as crianças.

Por ter realizado minha pesquisa de campo em duas escolas distintas, como uma forma de organização do diário de campo<sup>20</sup> e das análises, optei por identificar a primeira escola onde trabalhei utilizando a letra A e a segunda fazendo uso da letra B. Em relação à identificação das crianças participantes da pesquisa, escolhi

---

<sup>19</sup> As tabelas de planejamento das atividades estão disponíveis em Anexo A

<sup>20</sup> O Diário de campo completo está disponível em Anexo B

nomeá-las, diferenciando-as por gênero e idades e atendendo ao termo de consentimento informado<sup>21</sup>.

Os primeiros encontros com as crianças tiveram como objetivo apresentar a pesquisa e explicar a elas quais seriam as diferentes etapas de sua realização. Ao chegar à Escola A, fui muito bem recebida pelas crianças e professora. O grupo do Jardim B era formado por 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos, sendo que dessas, 13 são meninas e 7 são meninos. No primeiro encontro estavam presentes 16 crianças (10 meninas e 6 meninos).

Para começarmos e nos conhecer, a professora solicitou às crianças que fizessem uma roda, pois elas estavam bastante agitadas para descobrirem quem eu era e o que nos iríamos fazer. Apresentei-me a elas e contei que estava fazendo uma pesquisa com crianças, sobre bonecas e bonecos, e que seria muito importante ouvir o que eles teriam a dizer e também ter a oportunidade de vê-los brincando com os mesmos.

Relatei que realizaríamos 5 encontros e que, em cada um deles iria propor uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas. As crianças ficaram bastante eufóricas e um dos meninos (6 anos), comentou: “– Eu só vou falar dos bonecos, porque menino não brinca de boneca!”.

Na Escola B, as crianças e a professora estavam me aguardando sentadas em uma roda, as crianças mostraram-se bastante curiosas em relação ao que eu iria propor a elas, já que a professora havia dito que naquele dia eles teriam uma surpresa. Este grupo de Jardim B é formado por 18 crianças, com idades entre 5 e 6 anos, sendo que dessas, 10 são meninas e 8 são meninos. Neste primeiro encontro estavam presentes 14 crianças (10 meninas e 4 meninos).

Como aconteceu também na Escola A, apresentei-me a eles e contei que estava fazendo uma pesquisa com crianças sobre bonecas e bonecos e que seria muito importante ouvir o que eles teriam a dizer e também ter a oportunidade de vê-los brincando com os mesmos.

---

<sup>21</sup> O Termo de consentimento informado está disponível em Anexo C

Uma das meninas me interrompeu e perguntou: “– Nós vamos brincar com a *Barbie*? A *Barbie* é a minha boneca mais preferida!” (menina de 5 anos) e em seguida começou a cantar uma parte da música *Barbie Girl*.

Ela foi acompanhada pela maioria dos seus colegas, neste momento as crianças ficaram bastante agitadas e foi necessária a intervenção da professora para que pudéssemos retomar a nossa conversa. Após o grupo voltar a se tranquilizar, comentei que realizaríamos 5 encontros e que em cada um deles iria propor uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas.

## **5.2 Dialogando com os corpos de boneca/os - Sobre o conceito de corpo.**

Ao levar a mala composta por diferentes corpos de bonecas/os, procurei, nos cinco encontros realizados em cada uma das escolas, identificar as “verdades” que as crianças estão construindo na sua relação com os corpos das/os bonecas/os. Pensando na produtividade dessas “verdades”, recorro a Dornelles (2007), quando aponta que,

O corpo representado em cada boneco ou boneca é também o meio pelo qual se age sobre o mundo. Sobre esse corpo incidem determinadas práticas discursivas e essas práticas produzem um corpo de mulher, de homem, de menino, de menina, marcados pela história (p.157).

As crianças possuem um corpo para o qual olham, mas também se relacionam e observam as diferenças e semelhanças entre seus corpos e de seus pares, entre os seus corpos e de seus pais, entre os seus corpos e das pessoas que vêem, nos diferentes ambientes que circulam. Assim como convivem com “corpos humanos”, as crianças, por terem a elas dedicados os brinquedos bonecas/os possuidores de corpos, convivem com estes “corpos bonecas/os”. Por haver essa intensa relação, estas não ficam aprisionadas apenas ao olhar as/os bonecas/os, mas o que vêem também circula nas formas como as crianças olham os seus e os outros corpos.

Em todas as etapas da pesquisa de campo, as crianças evidenciaram essa circulação entre como olham seus corpos e os outros corpos com os quais “convivem”, fazendo relações de comparação entre corpos humanos e corpos de bonecas/os. Estas formas de olhar emergiram na pesquisa, tanto no momento em que as crianças brincaram com as/os bonecas/os, assim como quando as crianças olharam as imagens e algumas delas assim compararam:



**Figura 11**

“– Eu não acho feio, porque esse cabelo é parecido com o do meu irmão.”

(Figura 11. Menino de 6 anos, Escola Estadual A)

“– Ele é careca e preto. Meu avô também é careca. Eu acho isso feio.”

(Figura 12. Menino de 6 anos, Escola Estadual A)

“– É bonita por causa que ela é da minha cor. (disse passando a mão no próprio braço)”



**Figura 12**



**Figura 13**

As crianças, ao compararem os corpos de bonecas/os, revelaram que constroem práticas discursivas que os posicionam. A menina considera a boneca bonita por ter a pele igual à dela, o menino defende a beleza do boneco, pois esse tem o cabelo semelhante ao do seu irmão e o outro menino classifica o boneco como feio, fazendo um paralelo com as características físicas do seu avô.

Os conceitos mais utilizados pelas crianças para classificar e falar sobre as/os bonecas/os, como revelado acima, e em outras partes da pesquisa, foram os de beleza e feiúra. Aparentemente, beleza e feiúra são conceitos com implicações mútuas e, em geral, entende-se a feiúra como o oposto da beleza, tanto que bastaria definir a primeira para saber o que seria a outra. “No entanto, as várias

manifestações do feio através dos séculos são mais ricas e imprevisíveis do que se pensa habitualmente” (ECO, Humberto, 2007, p.8).

Pode-se pensar, também, as manifestações da beleza como instáveis e cambiantes, os conceitos de beleza e feiúra vão além do binarismo. “O feio é relativo aos tempos e às culturas; o inaceitável de ontem pode ser o bem aceito de amanhã e o que é percebido como feio pode contribuir, em um contexto adequado, para beleza do conjunto” (ECO, Humberto, 2007, p. 421).

Em um dos encontros com as crianças<sup>22</sup>, apresentei aos dois grupos das escolas (A e B) cinco imagens fotográficas das primeiras bonecas que foram fabricadas em escala industrial no final do século XIX ao começo do século XX, principalmente na Europa, e contei sobre alguns momentos históricos “tecidos” sobre as mesmas. Selecionei as imagens, tendo como critério mostrar, através das fotografias, as transformações operadas em seus corpos neste tempo histórico. Minha intenção foi incentivar as crianças a se posicionarem em relação a esses tipos de bonecas, estando atenta às possíveis reações e impressões que poderiam ser tecidas em relação à aparência do corpo das mesmas.

As crianças, ao observarem imagens das bonecas do final do século do XIX ao começo do século XX, deram indícios de como os conceitos de beleza e feiúra são cambiantes. Na época da fabricação destas bonecas, uma das transformações operadas em seus corpos foi o ganho de articulações, e essa “evolução” era considerada um marcador de beleza para época, porém, na atualidade, causou estranhamento em uma menina (6 anos – Escola Estadual A) que ao observar a imagem de um corpo destas bonecas, falou: “– Que estranho! Os braços dela são feios!”.

---

<sup>22</sup> Ver descrição completa do encontro em: Anexo B - Diário de Campo - Segundo Encontro

As/os mesmas/os bonecas/os tinham rostos fabricados de forma bastante peculiar. Observam-se na constituição destas/os bonecas/os que a utilização do biscuit (ao se queimar o barro consegue-se este material antes da porcelana) na fabricação das cabeças passou a ser mais valorizado que a porcelana, pois havia uma grande preocupação dos fabricantes em reproduzir, de forma cada vez mais real, a textura das peles das mulheres consideradas belas, nesta época, em diferentes regiões da Europa. Sobre o rosto da imagem de uma destas bonecas (figura 14) algumas crianças se posicionaram, dizendo:



**Figura 14**

“– Ela é muito feia (imitando a expressão dos olhos das bonecas); a cara dela é esquisita!”

(Figura 14. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é feia, por causa do rosto que é muito branco.”

(Figura 14. Menino de 6 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é feia, por causa da cara dela, o olho e a boca não são legais.”

(Figura 14. Menino de 5 anos. Escola Estadual B.)

“– Ela é feia, porque parece uma estátua sem pegar sol”.

(Figura 14. Menino de 6 anos. Escola Estadual B )

“– Essa parece um bebê de verdade. É bonita!”

(Figura 14. Menina 5 anos. Escola Estadual B.)

“– Ela é feia, por causa do rosto e da bochecha.”

(Figura 14. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Essa aqui parece um bebê de verdade!”

(Figura 14. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Feia, por causa do rosto, das bochechas, do cabelo e de tudo.”

(Figura 14. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

Foi interessante acompanhar as impressões e expressões das crianças ao olharem para as outras imagens disponíveis nesta etapa da pesquisa. Elas tiveram a oportunidade de dizer algo sobre seu estranhamento com bonecas “diferentes” das atuais. Isso fez com que as crianças pudessem falar que ter uma cara “esquisita”, “bochecha feia”, parecer um “bebê de verdade”, fosse feio ou bonito. Isto é dizer, também, que existe para elas um “jeito” de ser “bonito”<sup>23</sup>.

<sup>23</sup> Irei abordar a questão da beleza das bonecas na atualidade na próxima seção.

Outro marcador de beleza, utilizado nas bonecas no final do século XIX, eram os cabelos fabricados com fios naturais de animais ou de humanos. Este tipo de cabelo chamou a atenção das crianças, que disseram:



**Figura 15**

“– Ela é muito feia, por causa do cabelo.”

(Figura 15. Menina de 5 anos. Escola Estadual B.).

“– Ela é feia porque tem o cabelo meio escabelado, assim!

(Figura15. Menino de 6 anos. Escola Estadual A).

“– O cabelo dela tá sujo!”

(Figura 15. Menina de 6 anos. Escola Estadual A).

“– Ela é feia, porque tem o cabelo bem curtinho.”

(Figura 15. Menino de 6 anos Escola Estadual B).

As crianças revelaram suas impressões, que evidenciam as “verdades” acerca de nosso tempo, no que se refere ao modo com que se apresentam os cabelos das/os bonecas/os, sendo os fios naturais considerados sujos e desarrumados. Atualmente, a grande maioria das/os bonecas/os possui cabelos feitos de fios artificiais, longos, loiros e lisos. Sendo estes atributos citados, em diferentes momentos da pesquisa, como um marcador de beleza, como se pode observar em algumas falas das crianças expostas abaixo:



**Figura 16**

“– É bonita, tem cabelo loiro e comprido!”

(Figura 16. Menina 5 anos. Escola Estadual A)



Figura 17



Figura 18



Figura 19



Figura 20

“– Ela é bonita, porque o cabelo é loiro. É bem branquinho, assim. (disse, passando a mão nos cabelos da boneca)”

(Figura 17. Menino de 6 anos. Escola Estadual B.)

“– Essa é bonita porque ela é limpinha, o cabelo dela é loirinho.”

(Figura 18. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“– É bonita, porque é loira.”

(Figura 18. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Bonita, por causa do cabelo que é grande.”

(Figura 19. Menino de 6 anos. Escola Estadual B.)

“– É bonita, porque tem cabelo amarelo!”

(Figura 20. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Eu gosto, por causa do corpo. O cabelo dela é loiro.”

(Figura 20. Menina de 6 anos. Escola Estadual A.)

Todos os cabelos que se diferenciavam deste “modelo” normalizado<sup>24</sup>, na grande maioria das observações das crianças, foram considerados como marcadores de feiúra. Desta forma, as crianças nos dão indícios que, desde muito pequenas, começam a perceber e a ser subjetivadas, a possuir um tipo de cabelo tido como “bonito” e “correto”, e tudo que escapa deste “padrão” é considerado fora da “norma”, como podemos verificar nas expressividades que passo a destacar:



Figura 21

“– Ela é feia, porque está pelada e tem o cabelo bagunçado.”

(Figura 21. Menino 5 anos. Escola Estadual A.)

<sup>24</sup> Entendo o processo de normalização, baseada no que Larrosa ensina (1994) com sendo: “A regulação baseada na norma inclui e acomoda a todos. A lógica da normalização não exclui; a partir do que é tomado como normal, ela categoriza, classifica, para situar cada um nas gradações que vão da normalidade a anormalidade. A norma tem, assim, um caráter produtivo. Ao descrever-se o que é

C



Figura 22

O



Figura 23



Figura 24

“– Essa tem o cabelo despenteado e feio.”

(Figura 22. Menina de 6 anos Escola Estadual A)

“– Ela tem um cabelo curto e feio.”

(Figura 23. Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Ele é feio, porque o cabelo dele é duro.”

(Figura 24. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é feia, porque tem o cabelo todo cortado.”

(Figura 25. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é feia, porque está com o cabelo preto.”

(Figura 26. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Ela é feia, porque está com o cabelo todo bagunçado.

(disse, mexendo no próprio cabelo)”

(Figura 26. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“– Muito feia, porque ela tem o cabelo embaralhado.”

(Figura 27. Menino de 5 anos Escola Estadual A.)

“– É feia, porque tem o cabelo todo assim! (disse, fazendo movimentos de onda com as mãos)”.

(Figura 28. Menina de 6 anos. Escola A.)



Figura 25



Figura 26



Figura 27



Figura 28



Figura 29

normal, este se torna normativo, estabelecendo o critério a partir do qual os julgamentos se fazem positivos ou negativos.” (apud BUJES, 2002, p.202)

Como foi exposto, uma das marcas de beleza está atrelada ao tipo de cabelo. Muitos adultos, e até mesmo crianças<sup>25</sup>, procuram salões de beleza, para “mudar” seus cabelos, para que se aproximem dos “padrões” e obtenham as “marcas” de uma normalidade sugerida como bela para esta parte do corpo. Estas marcas estão atreladas à cor e ao tipo de cabelos (liso e loiro), pois, como se pode verificar no discurso das crianças, o cabelo serve também para delimitar o feio e o belo.

Assim, tornou-se habitual que os cabelos passem por um processo de alisamento e clareamento,

[...] pois a questão do cabelo parece constituir uma espécie de índice semiótico da revalorização identitária. Não é na verdade, uma questão nova [...] a preocupação com o cabelo é quase obsessiva, tal sua recorrência em anúncios e reportagens. (SODRÉ, 1999, p.253).

Ainda em relação às bonecas do final do século XIX, pode -se destacar as transformações em suas bocas. As bocas das/os bonecas/os, inicialmente, eram consideradas belas quando fechadas. A partir da última década do século XIX, as/os bonecas/os com a boca entreaberta passam a ser bastante valorizadas. Duas crianças perceberam a boca das bonecas, e sobre elas teceram os seguintes comentários:



**Figura 30**

“– Ela é feia, porque ela tem dente aqui (indicando os dentes da boneca na foto) e não aparecem os dentes debaixo.”

(Figura 30. Menina 6 anos. Escola Estadual A.)

“– Ela parece uma boneca de verdade, por causa dos dentes. É bonita.” (Figura 30. Menina de 5 anos. Escola Estadual B.)

As duas crianças se posicionaram de formas diferentes: para uma, os dentes imprimem realidade ao rosto da boneca e, para outra, marcam a sua feiúra. Até a finalização desta dissertação, não localizei no mercado de bonecas/os nenhum

<sup>25</sup> Sobre os salões de beleza para crianças. Acessar: <http://www.salaodebelezaecia.com.br/?InCdSecao=2&InCdEditoria=4&InCdMateria=151&pagina=>

exemplar que exibisse os dentes, podendo ser pensando que esse marcador de beleza não perdurou por muito tempo. Ao olhar as bonecas atuais, poucas crianças teceram comentários diretos sobre as bocas das mesmas; quando as destacaram, foi devido a estas estarem maquiadas ou não.

Os olhos das bonecas foram bastante observados e citados durante a pesquisa. Pode-se verificar, através de uma possível “história” das bonecas, que eles continuam sendo pintados de azul ou de verde e que estas cores estão normalizadas como um balizador de beleza nas bonecas, fato esse que foi bastante ressaltado pelas crianças:



**Figura 31**



**Figura 32**



**Figura 33**



**Figura 34**



**Figura 35**



**Figura 36**

“– Ele é legal, por causa da camisa e dos olhos azuis.”

(Figura 31. Menino de 6 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é feia, porque ela é preta, mas os olhos são bonitos porque são azuis.”

(Figura 32. Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Ela é bonita, porque tem olho verde.”

(Figura 33. Menina de 5 anos. Escola Estadual A)

“– Ela é bonita, por causa dos olhos verdes.”

(Figura 34. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“– Bonitas, por causa da cor dos olhos e da boca.”

(Figura 35. Menina de 5 anos. Escola Estadual A.)

“– Os olhos azuis são bonitos!”

(Figura 35. Menino de 6 anos. Escola Estadual A.)

“– Gostei dos cabelos e dos olhos, porque é azulzinho.”

(Figura 35. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Eu gosto muito do olho azul!”

(Figura 36. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

Através dos ditos das crianças, pode-se pensar que essa normalização dos olhos, possivelmente, atravessa a forma como olham os corpos humanos, mas ao contrário dos cabelos, os olhos não podem ser facialmente manipulados para ganharem novos formatos e cores, sendo mais difícil de “normatizá-los”. Essa parte do corpo, possivelmente, pode estar servindo para agrupar e qualificar corpos tidos como “desejáveis” e “indesejáveis”. É provável que esta norma esteja em funcionamento no Brasil, um país no qual a maioria da população possui olhos com cores que variam de matizes pretos a marrons, a beleza desta parte do corpo, atrelada à cor, pode estar sendo operada, como nos indica Andrade (2004), como sendo:

[...] 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. (ANDRADE, 2004, p. 110).

Outra norma que é reproduzida nos discursos das crianças está localizada nas noções de gordura e magreza dos corpos, sendo novamente o formato dos corpos atrelado aos conceitos de beleza e feiúra. Como é possível acompanhar em alguns discursos infantis desta pesquisa:



**Figura 37**



**Figura 38**

“– As bochechas são muito grandes e vermelhas!”

(Figura 37. Menina 5 anos. Escola Estadual A.)

“– Eu gosto, ela é loira e magra! É uma Barbie.”

(Figura 38. Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Ela é feia! Ela é gorda!”

(Figura 39. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Eu só gosto dela quando tira essa coisinha (diz, retirando a barriga da boneca). Agora ela ficou mais magrinha.”

(Figura 39. Menino de 6 anos. Escola Estadual B.)

“– Ela é bem feia (risos). Ela tem uma barriga meio grande, usa óculos, o cabelo dela é cinza e a roupa não é legal.”

(Figura 40. Menina de 5 anos. Escola Estadual A)



**Figura 39**



**Figura 40**



**Figura 41**

“– Feia, por causa das bochechas e por causa que ela é gordinha.”

(Figura 41. Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“– O braço dela é gordo”

(Figura 41. Menina de 5 anos. Escola Estadual A.)

“– Tem umas bochechas feias.”

(Figurara 41. Menino de 6 anos. Escola Estadual B.)

“– Ela é feia, tem um cabelão e umas bochechas.”

(Figura 41. Menino de 5 anos. Escola Estadual B.)

Ao analisar estes discursos, volto a pensar na questão do disciplinamento dos corpos pela norma da magreza, experiência por mim vivida e citada nesta dissertação. Penso quantas meninas e meninos passaram e irão passar por esse tipo de experiência – eu disciplinei meu corpo para “dentro” da norma vigente – e naquelas/es meninas e meninos que, por muitos motivos, não conseguem executar este “processo de normalização”, pois ainda penso, espero e luto, neste momento, através desta dissertação, pelo cambiamento desta “verdade” identitária em relação aos corpos.

A identidade é marcada pela diferença, mas parece que algumas diferenças são vistas como mais importantes que outras, especialmente em lugares particulares e em momentos particulares (WOODWARD, 2006, p.11). Espero por um momento no qual a variedade de corpos seja incorporada ao “espectro das verdades” contido nos conceitos de beleza que cercam a construção das identidades. Que possamos entrar em uma loja de brinquedos e em salas de aula de infantis e encontrar bonecos e bonecas com formas corporais tão variadas quanto as formas das crianças que com eles brincam.

As práticas discursivas, por enquanto, referentes a um tipo de corpo magro, continuam sendo produzidas e produtivas. Ao observarmos o mercado de bonecas/os, podemos localizar uma das grandes criações no mundo dos brinquedos, que serve de modelo e continua a engendrar essa e outras verdades: a

boneca *Barbie*. As crianças, principalmente as meninas, participantes desta pesquisa revelaram, através de suas falas e gestos, uma grande predileção por esta boneca e por aquelas que a ela se assemelham.

Devido a algumas constâncias nas práticas discursivas das crianças, irei dedicar a próxima seção de análise a boneca *Barbie*, abordando as condições de possibilidades que proporcionaram o seu surgimento, sobre o seu corpo, a sua presença nas brincadeiras das crianças e os discursos que foram tecidos na pesquisa ao interagirem e observarem esta boneca e aquelas que a ela se assemelham.

### 5.3 Boneca-corpo: A emergência e permanência da boneca *Barbie*

Se há um santo para todos os dias do ano, há um objeto para não importa que problema: a questão toda é fabricá-lo e lançá-lo no momento adequado. (BAUDRILLARD, 2006, p.134).

No ano de 1959, com o advento da utilização do plástico na fabricação dos corpos e cabeças das bonecas, surge no mercado uma boneca que opera uma grande “virada” no mundo dos brinquedos: surge a boneca *Barbie*.

No começo da metade do século XX, Ruth Handler (co-fundadora da Indústria de brinquedos *Matte*), ao observar sua filha Bárbara brincando, viu que ela interessava-se mais por suas bonecas de papel, pois essas tinham o corpo de uma mulher adulta e possuíam uma grande variedade de roupas que podiam ser trocadas.

Inspirada no interesse de sua filha, Ruth deu início ao processo de criação das formas do corpo e do rosto da boneca *Barbie*<sup>26</sup>. A boneca foi apresentada pela

---

<sup>26</sup> Brougère (2004) esclarece que a *Barbie* teve como modelo à boneca alemã Lilli, uma boneca criada no ano de 1950, para adultos leitores do jornal informativo *Bild Zeitung*. A sua representação, bem pouco convencional, era de uma jovem desenvolta, capaz de conquistar os homens que se submetiam às suas vontades. Não se exclui a hipótese de que, por trás dessa jovem, alemã desponte um modelo americano, que se tornou visível e real por intermédio dos soldados do exército estadunidense de ocupação na Alemanha. Diz mais que, ela tomou corpo, tornou-se uma boneca e, oficialmente, era um objeto oferecido aos vips. Mas, na verdade, era encontrada nas lojas de brinquedos e foram as crianças que se apossaram dela. Acompanhada de um belo enxoval, seguindo a tradição das bonecas - meninas ou bonecas - moças para vestir, ela foi bem recebida pelos

primeira vez em fevereiro de 1959, na Feira Internacional de Brinquedos de Nova York, chocando os americanos puritanos, acostumados com bonecas com feições infantis.

Posso inferir que a *Barbie* está longe de representar um corpo infantil. Essa mudança no mundo do corpo das bonecas causou estranhamento, na época de seu lançamento, não sendo bem “aceito” pelos adultos, como citado acima. Para Brougère (2005), essa virada (no que se refere a não ter mais o corpo do bebê) desacomodou e desacomoda os adultos, pois a *Barbie* é um símbolo que representa a quebra com a imagem das bonecas como preparadoras para a maternidade, pois essa se afasta de qualquer semelhança sobre o que seria uma “mãe”.

A *Barbie* foi criada, tendo como sua maior inovação a possibilidade das garotas poderem possuir apenas uma boneca, já que esta podia ter diversas “roupas”. Steinberg (2001) opina que: “No dia em que Ruth a criou, à semelhança de sua filha e de uma prostituta alemã, ela fez a *Barbie*” (STEINBERG, p.323). Sobre o momento do lançamento da boneca a mesma autora, afirma que,

Meninhas ficavam frenéticas para possuir uma Barbie, cada uma vindo na sua caixa longa fina e vestindo um traje de banho de listras brancas e pretas. A Barbie usava brincos e um rabo de cavalo loiro. Ela era um modelo adolescente. Garotas deixavam de embalar bonecas bebês para exigir o mais recente da alta costura a la Mattel. A Barbie era sexy, apesar de a maioria das suas proprietárias sequer estar preocupada com a sua sexualidade – elas apenas amavam as suas Barbies (STEINBERG, 2001 p.325).

Conforme Brougère (2004), a novidade da boneca *Barbie* não estava no objeto e, sim, na sua concepção de um brinquedo novo, que se inscreveu mais precisamente numa outra ordem lógica lúdica. Para ele foi construída uma personalidade a partir do objeto, a formação dessa identidade foi sendo tramada progressivamente através da narração que se fazia sobre ela. O autor acrescenta, que, “O fabricante não vendia mais um objeto, e sim uma personalidade, uma história, um sonho.” (Idem, p.100).

---

comerciantes e pelos clientes como uma boneca, mesmo que o preço limitasse a sua divulgação. Foi a compra (posterior) pela Mattel, dos direitos ligados ao desenho na imprensa e à boneca, que a fizeram desaparecer do mercado em 1964.

Pode-se dizer que a boneca *Barbie* é um objeto, localizado dentro do fenômeno do consumo “cultural identitário”, seu sucesso pode ser atribuído, em parte, às narrções que foram e são tramadas sobre ela. Tais narrativas constroem e reconstroem constantemente suas múltiplas identidades, adequando-as ao discurso do que é tido como “verdadeiro” em cada época, tanto que, neste ano, a boneca acaba de completar 50 anos de existência<sup>27</sup>.

Voltando a pesquisa nas salas de aula, entre as imagens fotográficas mostradas às crianças, havia uma da boneca comemorativa dos 50 anos, lançada no ano de 2009 (figura 42), sendo essa uma reprodução da boneca lançada em 1959, ao verem esta imagem, as crianças comentaram:



**Figura 42**

“- Ela é linda! Porque tem o cabelo branco e o olho com maquiagem preta!”

(Figura 42. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“- É bonita, porque tem cabelo amarelo!”

(Figura 42. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Bonita, porque ela tá com uma roupa legal e tem um cabelo para trás!”

(Figura 42. Menino de 6 anos. Escola Estadual A.)

“- Bonita, porque ela é branquinha.”

(Figura 42. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“- Linda, porque ela tem o cabelo branco.”

(Figura 42. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

<sup>27</sup> O Segundo Caderno ZH de 14/03/09 apresentou a seguinte reportagem: “Bonequinha gaúcha”. “ Basta olhar para gaúcha Nádia Jaqueline Blauth, 21, para notar semelhanças entre ela e a boneca mais famosa do mundo. A loira de olhos verdes, 1m 77cm de altura e ascendência alemã desbancou 12 modelos do estado e foi escolhida por representantes da fabricante de brinquedos Mattel para ser a Barbie do Brasil durante um ano”. A modelo viajará por todo o Brasil acompanhando o caminhão da Barbie, veículo montado como se fosse uma casa de boneca. Tal projeto estacionará nas cidades, incluindo brincadeiras, aulas de conscientização do trânsito, dicas e conselhos. Tudo isso compõe os eventos de comemoração dos 50 anos da boneca.

Assim como em 1959, através das opiniões tecidas pelas crianças, percebe-se que mesmo passados 50 anos, o visual corporal da primeira boneca *Barbie*, serve ainda como referência de beleza para as crianças, que citaram diferentes partes do corpo da boneca como belas (cabelo, pele e olhos). É necessário notabilizar que as formas do corpo da boneca *Barbie*, desde o momento de seu lançamento até a atualidade, não foi alterado, servindo como modelo para muitas outras marcas de bonecas<sup>28</sup>.

A cor do cabelo das *Barbies* continua, preponderantemente, loiro e liso, apenas nas amigas da *Barbie* ou nas suas edições especiais (*Barbies* Étnicas e *Barbies* Estrelas do Cinema) encontramos uma maior variedade de cores e tipos de cabelo, “A *Barbie* normal, loira, é padrão a partir do qual as “outras” surgem”. (STEINBERG, 2001, p. 333). A pele branca também a acompanhou, durante esse meio século, segundo o enunciado de Steinberg (2001), “A *Barbie* dividiu as bonecas dentro das culturas dominantes e marginais. A brancura da *Barbie* a privilegia a não ser questionada; ela é padrão para todas as outras.” (p. 333).

Cabe, ainda, ressaltar que todas “outras” bonecas, que pertencem ao “Universo *Barbie*”, possuem o mesmo “corpo *Barbie*”. A *Barbie* não é uma trivial mercadoria, e tampouco é apenas uma boneca.

Ela é, sobretudo, um tipo de corpo: um poderoso modelo corporal que com ela nasceu e com ela ainda se desenvolve. Ela é, aliás, uma verdadeira arma de guerra, cujo efeito consiste na radiação do “corpo perfeito”<sup>29</sup> por todos os cantos do planeta (SIBILA, 2008, p.2).

---

<sup>28</sup> A *Barbie* possui muitas herdeiras, entre elas encontra-se a *Susi*, uma boneca genuinamente brasileira, que foi lançada no ano de 1966 (figura 28). A boneca *Susi*, herdou da sua “musa inspiradora”, a pele branca, os olhos azuis e os cabelos loiros, mas não possuía as mesmas formas corporais, ela possuía um “pouco mais de curvas” (Von, 2001). Essa boneca foi fabricada no Brasil pela marca Estrela até o ano de 1985, vendendo ao todo 20 milhões de bonecas. A boneca *Susi* pára de ser fabricada em 1985, pois a Estrela compra os direitos de comercialização e fabricação da boneca *Barbie* no Brasil. Uma das cláusulas do contrato desses direitos, previa a retirada da boneca *Susi* do mercado. A boneca só voltou as lojas brasileiras no ano de 1997, com a quebra do contrato entre a Mattel e a Estrela.

Em 2007, a boneca passou a ser fabricada a partir de uma outra ordem, seu corpo, ganhou uma cintura fina, pernas mais longas, seios mais fartos e pés formatados para serem calçados com sapatos de salto alto. No site oficial da boneca, pode-se localizar as justificativas do fabricante sobre o porquê das modificações.

<sup>29</sup> Aspas da autora

Durante a pesquisa com as crianças, foram disponibilizadas na Mala Mágica de Bonecas/os; bonecas da linha de brinquedos *Barbie*; fabricadas nas décadas de 1960, 1970, 1980 e 1990. Nas nossas conversas em grande grupo nas Escolas A e B, quando solicitei às crianças que encontrassem uma forma de separar as bonecas e bonecos em grupos, pedi depois que me dissessem quais foram os critérios que haviam utilizado para os agrupamentos.

Essa separação aconteceu de forma muito semelhante nas duas instituições: as crianças compuseram um grupo com as bonecas *Barbies* e bonecas que possuíam corpos semelhantes ao dela, tanto no que se refere ao formato, quanto na cor da pele. As crianças da Escola B, falaram que elas estavam juntas, pois eram brancas e bonitas (Figura 43). Na Escola A, as crianças justificaram a escolha fazendo uso de mais argumentos:

“- Elas estão juntas, porque são Barbies!” (menina de 5 anos)

“- Todas elas são branquinhas.” (menino de 5 anos)

“- São Barbies e são bonitas!” (menina de 5 anos)

“- Eu gosto mais das que tem cabelo loiro!” (menino 6 anos)

“- As roupas delas são bonitas!” (menina de 6 anos)



**Figura 43 – Bonecas Barbie e semelhantes a elas separadas pelas crianças**

Nestas falas emergiu um discurso recorrente, enunciados semelhantes aos tecidos no momento em que as crianças visualizaram a *Barbie* comemorativa dos 50 anos (figura 42). Essa constância dos discursos nos leva a perceber que a *Barbie* possui um corpo, mas não é “qualquer” corpo, o seu corpo de boneca tem marcas que podem ser lidas e que indicam como esse corpo se constituiu ou vem se constituindo. Falar e pensar sobre marcas corporais remete a afirmação de Santos (1997):

[...] visíveis ou invisíveis – que mesmo não se mostrando como cicatrizes visíveis na pele, podem constranger, maravilhar, capturar ou condoer ao/à que olha - se expressam como engedramento de uma cultura; modos de vida/práticas que imprimem/dobram/vergam no corpo expressando o resultado de um disciplinamento, de uma dobra sobre si mesmo ( p.86).

Observo que a boneca, criada pela Mattel, traz um corpo marcado com “verdades” do século XX e XXI, educando ao longo das décadas, para um tipo de verdade sobre o corpo de mulher e como este poderia ser “ideal” e “belo”. Uma das verdades que, de algum modo, os fabricantes da *Barbie* ensinam é que o corpo ideal de uma boneca (mulher) é o corpo de *Barbie*, ou seja, o corpo de mulher branca, magra, alta, que possui fartos seios, tem cabelos longos loiros e olhos azuis. “Ensinaamentos” esses que podem ser localizados em diferentes expressividades tecidas pelas crianças ao longo desta pesquisa.

Assim, pode-se verificar que as marcas inscritas na boneca estão atreladas a uma idéia de “normalidade”, que é governada por um pensamento eurocêntrico e hegemônico. É a partir da repetição de determinadas representações da branquidade, em diferentes produtos culturais, que se passa a acreditar no fato de que elas sempre estiveram presentes. Não houve uma história de suas constituições, mas elas já “nasceram” assim, a “repetição” de determinadas representações as tornam representações hegemônicas. (SANTOS, 1997, p.10)

A boneca *Barbie* foi e vem sendo produzida, demonstrando uma grande capacidade de “mutação” para manter a sua hegemonia. O corpo da boneca não é alterado, mas suas roupas e acessórios são cambiados de uma forma vertiginosa. Sendo essa forma de câmbio muito bem esclarecida por Sarlo (1997),

Frente a uma realidade instável e fragmentária, em processo de velocíssimas metamorfoses, os objetos são uma âncora, porém uma âncora paradoxal, já que ela mesma deve mudar o tempo todo, oxidar-se e destruir-se, entrar em obsolência no próprio dia de sua estréia. Com tais paradoxos constrói-se o poder dos objetos: a liberdade daqueles que os consomem surge da férrea necessidade do mercado de converter-se em consumidores permanentes (p.30).

As diferentes vestimentas das *Barbie*, que atendem a este permanente jogo de novidade e obsolescência, apresentadas às crianças, assim como as das outras bonecas, não passaram despercebidas. Muitas vezes, as roupas das bonecas serviram como marcadores de beleza e feiúra. Dentro do conjunto de imagens das bonecas trabalhadas com as crianças, havia duas imagens (Figuras 44 e 45), que

foram obtidas durante a exposição *Barbie na Moda*<sup>30</sup>. A vestimenta destas bonecas atraiu a atenção das crianças de uma forma peculiar, (mesmo não tendo acesso a informação de que essas faziam parte de uma exposição sobre moda) elas foram classificadas como visualmente bonitas, e as crianças justificaram essa escolha, engendrando os seguintes comentários:



**Figura 44**



**Figura 45**

“– Acho as três bonitas por causa dos cabelos e dos vestidos.”

(Figura 44. Menina 5 anos. Escola Estadual B.)

“– Elas são bonitas. Por causa dos vestidos.”

(Figura 44. Menina de 6 anos. Escola Estadual B.)

“– A do vestido de pele e roupa branca é legal. Eu gosto também do cabelo.”

(Figura 44. Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Essas são lindas, por causa que essas desfilam. A de roupa branca é a mais bonita!”

(Figura 44. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“– Essas são bonitas, por causa do cabelo, do batom e dos pêlos!”

(Figura 44. Menino de 5 anos. Escola Estadual B.).

“– Eu gostei dessa, porque ela é a que tem o vestido mais bonito do que todas!”

(Figura 45. Menina de 5 anos. Escola Estadual A.)

“– É bonita, por causa do vestido.”

As crianças revelaram, em suas expressividades, reconhecer roupas que podem ser vestidas por modelos humanos, pois apenas ao ver as imagens destas bonecas as palavras desfile e modelo emergem. Essas bonecas, no contexto desta exposição, estavam servindo justamente para esse fim. O “guarda-roupa” da *Barbie*

<sup>30</sup> A exposição *Barbie na Moda* aconteceu na cidade de Porto Alegre no ano de 2007, exibiu as transformações dos padrões de beleza e costumes através de mais de 50 bonecas Barbie e 18 fotografias. Clássicas, medievais, renascentistas, barrocas, vitorianas, damas, garçonetes, platinadas, *hollywoodianas*, glamourosas, rebeldes, modernas, transgressoras, poderosas, contemporâneas,

apressa a necessidade de consumo, sendo este sempre renovado ao sabor das tendências da moda, percebendo-se que, muitas vezes, as “roupas” que o compõem são assinadas por estilistas “famosos”, como Calvin Klein, entre outros, dando forma sempre renovada ao desejo dos seus consumidores. Sarlo (1997) afirma que aquilo que torna os objetos fonte de desejo faz também com que eles se tornem passageiros, sendo suas formas cambiantes sempre atreladas ao que ela chama de “saberes que a enciclopédia da moda codifica a cada temporada”. (p.30)

Um bom exemplo sobre como o “guarda-roupa” da *Barbie* opera, sendo codificado a cada nova estação, pode ser localizado no episódio quatorze da quinta temporada da série televisiva norte-americana *Os Simpsons*, denominado *Lisa e a boneca falante*. Nele é feita uma espécie de crítica em relação à boneca *Barbie*, sendo um dos temas abordados as manobras que são utilizadas através das roupas da boneca, para que ela seja sempre tomada como referência para as meninas.

Como uma possibilidade de voltar a olhar as formas com que essa norma “corpo boneca” opera para além da *Barbie*, e como vem sendo percebida pelas crianças, optei por inserir na pesquisa de campo quatro imagens de bonecas *My Scene* (Figuras 51, 52, 53 e 58), e é sobre a discursividade produzida pelas crianças em relação a essas bonecas que passo a dedicar uma nova parte desta pesquisa.

As imagens das bonecas *My Scene* foram escolhidas para serem utilizadas nesta dissertação, por suas histórias estarem atreladas às histórias da *Barbie* de uma forma bastante peculiar. Mas, antes de tratar da interação e das falas das crianças em relação às imagens dessas bonecas, é necessário fazer aflorar a entrada e a saída da cena no mundo dos brinquedos de uma boneca chamada *Bratz*.

A *Bratz* “era uma boneca”<sup>31</sup> com grandes olhos azuis ou verdes, bocas carnudas, muita maquiagem e imagem do que narraram ser de uma “pré-adolescente”. Após seu lançamento, em 2001, as *Bratz*, com “look” atual e atrevido, fizeram parecer velha a diva das bonecas, uma *Barbie* que foi perdendo clientes à medida que as meninas completavam oito anos. As *Bratz* passaram a representar um padrão desejado para um grande grupo de pré-adolescentes atuais, para as quais o mundo *Barbie* era infantil. Com a queda das vendas de *Barbie* nos Estados Unidos, a *Mattel* buscou brigar com as *Bratz* em seu terreno, através de suas novas bonecas *My Scene*, que seguem o estilo *Bratz*<sup>32</sup>.

A chegada da *My Scene* ao cenário das bonecas e a exclusão da boneca *Bratz* não representam nenhuma novidade. Em nome da proteção do modelo normatizado corpo-boneca *Barbie*, tudo deve ser feito pela *Mattel* para “seqüestrar” e “eliminar” as suas possíveis opositoras, pois essas podem ameaçar o seu “reinado” de normalidade.

Para pôr essa proteção em marcha, é frequente a criação de “novas amigas”<sup>33</sup> para *Barbie*, neste caso as *My Scene*, para que atendam àquilo que está sendo considerado a “boneca do momento”

A mimada boneca norte-americana não só é vestida para sobressair-se às suas rivais, mas para eliminá-las. Barbie também sabe jogar contra a criança e ganhar dela. Enquanto a menina está distraída comprando um novo acessório ou escolhendo qual das bonecas concorrentes vai levar, a *Mattel*, detentora da “boneca tradição” mais vendida da Terra, dá uma virada no excêntrico Mundo da Moda Barbie. Lança novas coleções para segurar as vendas, apresenta Barbie como protagonista de novos filmes (sustentando a boneca como a soberana das prateleiras) e convence a criança de que é melhor “enjoar” rapidamente da inimiga – já ultrapassada – que acabara de comprar (ROVERI, 2008, p.93)

---

<sup>31</sup> No Caderno de Economia do Jonal Zero Hora de 05/12/08, foi publicada a seguinte notícia: Duelo de Paternidade - Sentença judicial que decretou o nocaute à indústria de brinquedos MGA no duelo que mantém com a concorrente *Mattel* pelos direitos legais sobre as bonecas *Bratz*. Depois de dar razão à fabricante da Barbie na disputa pelo brinquedo em julho, a Justiça agora proibiu a MGA de fabricar e vender a linha *Bratz*. Há quatro anos, a *Mattel* brigava pelos direitos da marca, alegando que o desenhista Carter Bryant concebeu a boneca *Bratz*.

<sup>32</sup> Dado retirado do site: [http://br.invertia.com/noticias/noticia.aspx?idNoticia=200805281555\\_EFE\\_77007785](http://br.invertia.com/noticias/noticia.aspx?idNoticia=200805281555_EFE_77007785). Acesso em 28/05/2008

<sup>33</sup> Como uma referência da grande quantidade de amigas que a Barbie possui, do ano de 1963 a 1999, ela já contabilizava 31 diferentes amigas.

Novamente um corpo de boneca é fabricado e esculpido baseado no modelo *Barbie*. A *My Scene* é concebida e esculpida tendo o corpo da *Barbie* e o rosto da *Bratz*, para acomodar e “abocanhar” mais uma fatia do mercado de bonecas, pois essa também pertence à jurisdição da Mattel, dizendo de outro modo, ao Mundo *Barbie*.

Para tentar apreender as impressões das crianças e seus discursos, sobre essa “nova” boneca, fiz uso de imagens de quatro bonecas *My Scene* (Figuras 46, 47, 48 e 49), como já citei. Selecionei, propositalmente, imagens de bonecas que não fossem loiras, cabelos lisos, pele branca (exceto boneca da figura 46), como uma maneira de tentar trazer para as crianças bonecas que trouxessem marcas corporais diferentes do referencial *Barbie*. Porém, não localizei, até o momento em que realizei minha ida às Escolas A e B, na coleção de bonecas *My Scene*, rostos que não possuíssem olhos claros (azuis e verdes). Sobre as imagens destas bonecas as crianças se posicionaram da seguinte forma:



**Figura 46**

“- Ela é bonita, por causa dos olhos verdes.”

(Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“- Ela é feia, porque tem o cabelo dessa cor.”

(Menino 6 anos. Escola Estadual A)

“- Ela é bonita, porque tem cabelo grande.”

(Menina de 5 anos. Escola Estadual B)



**Figura 47**

“- Lindas! Porque aparece o cabelo e tem roupas diferentes.”

(Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Gostei dos cabelos e dos olhos porque, é azulzinho.”

(Menina de 6 anos. Escola Estadual B.)

“- Bonita por causa do cabelo que é grande.”

(Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“- São gêmeas! Essa daqui é bonita e essa é feia por causa que é negra (boneca a esquerda da imagem).”

(Menina de 6 anos. Escola Estadual B)



**Figura 48**

“- Eu gosto muito do olho azul!”  
 (Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“- A pintura dela é bonita!”  
 (Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“- Ela é feia porque é escura.”  
 (Menino de 6 anos. Escola Estadual A)

“- É bonita porque ela tem cabelo comprido e o olho azul.”  
 (Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Muito feia porque ela tem o cabelo embaralhado.”  
 (Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“- É bonita porque tá pintada e tem olho azul.”  
 (Menina de 6 anos. Escola Estadual B)



**Figura 49**

“- Eu gosto da roupa e do colar dela!”  
 (Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Bonita! Ela é a Barbie!”  
 (Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Bonita, por causa dessa calça jeans.”  
 (Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Ela é bonita, porque tem o olho azul e um pouquinho preto.”  
 (Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“- É feia, porque tem o cabelo todo assim! (fez movimentos de onda com as mãos)”  
 (Menina de 5 anos. Escola Estadual A)

Novamente, a maioria discursos das crianças, ao mirarem as bonecas, fizeram emergir as marcas de uma certa normalidade, no que se refere ao comprimento dos cabelos e da cor dos olhos, agora muito mais citados, talvez pelo rosto destas bonecas terem como uma característica marcante seus “enormes” olhos. Outros marcadores de beleza, que voltaram a ser citados, foram as bocas e a maquiagem.

Pressupostamente, as bonecas, através do seu poder e de um tipo de beleza alastrado nas diferentes partes de seus corpos, podem estar servindo a uma perspectiva do que deve estar marcado em um corpo para que ele seja considerado belo, educando as crianças para padrões estéticos e disciplinares. Certamente, “os efeitos dessas verdades apresentados nos corpos dos bonecos produzem um

infantil preocupado em investir no seu corpo o que é “ditado”<sup>34</sup>, “ensinado” [...]” (DORNELLES, 2007, P.158).

Partindo do que é produzido como “belo” no corpo das bonecas (corpos esses, que atravessam o campo visual infantil), tudo que é oposto a isso é tido como “feio”, “anormal” e “esquisito”; no caso, esses conceitos irromperam no discurso das crianças ao olhar as *My Scene*, os cabelos ruivos ou crespos e a pele negra. É sobre essas marcas da “feiúra” e da “anormalidade” dos corpos que “escapam” da norma que passo agora a tratar em minhas análises.

#### 5.4 Colorindo os corpos de bonecas/os. Sobre o conceito de raça

[...] a racialização é tomada [...] como conjunto de discursos e práticas que imprimem aos corpos um sentido que carrega elementos de diferentes práticas culturais para estabelecer, através da fusão dos conceitos de raça e cor, a hierarquização dos indivíduos. Ela não é neutra: é sistemática, intencional, é polissêmica, multidirecional (KAECHER, 2006, p.100).

Ao observar e pesquisar sobre a relação das crianças com as/os bonecas/os, tornou-se necessário, também, voltar o olhar para a cor destes corpos. Por ser o corpo da boneca/os, muitas vezes, o “reflexo” do que seriam os diferentes corpos humanos (bebês, homens, mulheres, meninos, meninas, adolescentes etc) nele, também, se inscrevem cores, que possivelmente trazem marcas e estão tramadas a um discurso que tem algo a enunciar e a ser enunciado pelas crianças.

Como já mencionei, a maioria dos corpos-bonecas encontrados por mim, seja nas lojas de bonecos ou nas escolas, possuem um corpo branco. No caso das bonecas, essa ratificação é bastante evidente, tanto na imensidão de bonecas brancas encontradas, quanto nas poucas bonecas “quase” negras que circulam não só no comércio, mas nas mãos das crianças.

Falo em “quase” negras, pois observo que a maioria das bonecas, que poderiam ser consideradas negras, possui as características do corpo das bonecas

---

<sup>34</sup> Aspas da autora.

brancas. Ressalto, ainda, que estas são, na maioria das vezes, pintadas de marrom ou preto, permanecendo, principalmente em seus rostos, as características fenotípicas das pessoas brancas.

A primeira boneca quase negra, com o corpo de uma adulta, a chegar às lojas de brinquedos e a ganhar visualidade comercial neste universo não poderia deixar de ter seu nome atrelado a grande “estrela”: a boneca *Barbie*. Trata-se da boneca Christie, lançada no ano de 1968, com o título de amiga da *Barbie*<sup>35</sup>.

Penso que as bonecas quase negras começaram, na contemporaneidade, a serem produzidas para atender uma lógica de mercado, e não a uma problematização, no sentido de pensar problematizando, de que as crianças não são todas iguais, pois se houvesse esse questionamento acerca das diferenças, ou dos tipos de corpos diferentes do estabelecido como “o normal”, “o belo”, encontraríamos no mercado, bonecas gordas<sup>36</sup>, de óculos<sup>37</sup>, cadeirantes<sup>38</sup> etc.

Brougère (2000) nos ajuda a pensar a questão acerca da lógica do mercado, em relação à fabricação das bonecas para as crianças e sobre as estratégias de venda, quando faz emergir o conceito de boneca racionalizada. Ou seja, para o autor, a racionalização passa pela aplicação de técnicas de análise do mercado, de determinação da expectativa dos consumidores (marketing), de criatividade e de testes dos modelos fabricados.

Por outro lado, venho observando que o público negro, nos últimos tempos, também passou a ser considerado por seu poder de consumo (apesar de pesquisas apontarem que seu poder econômico, ainda, encontra-se muito defasado em relação ao poder aquisitivo de pessoas brancas). Desde então, junto com o surgimento das

---

<sup>35</sup> Com já tratei, anteriormente, a *Barbie* possui muitas amigas.

<sup>36</sup> É possível encontrar alguns bonecos gordos, mas eles não se dirigem ao público infantil e geralmente o seu uso está atrelado a um discurso cômico. Por exemplo: *The Dirty Old Man*.

<sup>37</sup> Durante o período em que venho observando as bonecas e bonecos, encontrei apenas dois bonecos/as que utilizavam óculos, um deles se trata de um boneco norte-americano. A boneca trata-se da avó da *Barbie*. Ver Dornelles (2007, p. 160)

<sup>38</sup> Tenho conhecimento de uma boneca chamada Beck que é paraplégica, esta foi lançada nos Estados Unidos no ano de 1997, como uma das amigas da *Barbie*. Imagem disponível em: <http://almanaque.folha.uol.com.br/barbie.htm>. Acessado em: maio de 2007.

bonecas quase negras nas lojas de brinquedos, encontram-se também cosméticos, revistas e eventos especializados para este público.

Da atmosfera emocional do afrocentrismo surge também o movimento da valorização estética do biotipo escuro, aproveitado pela mídia desde a publicidade e o cinema até as revistas voltadas para o negro brasileiro na última década de noventa. Estas dirigem-se ao indivíduo negro consumidor em processo de ascensão social (Sodré, 1999, p.238).

Assim, voltado principalmente para este público, se pode encontrar nas lojas de brinquedos, atualmente, algumas sucessoras da boneca Christie; entre elas, a própria Christie, que teve seu corpo, cabelo e vestimentas remodelados para atender os ditos de “beleza” atuais; normalmente ela tem sido fabricada e posicionada na linha de “amigas da *Barbie*” da coleção praia.

A percepção desta constância na coloração dos corpos das/os bonecas/os e nas suas características fenotípicas, fez com que meu olhar fosse direcionado para o conceito de raça e para as formas como as crianças se posicionaram frente às diferentes cores das/os bonecas/os que foram a elas apresentados.

Como já abordei a questão da pele branca na seção anterior, me atarei a olhar e problematizar os discursos que as crianças teceram sobre as/os bonecas/os que possuem a pele negra ou quase negra, utilizados nesta pesquisa. Abaixo apresento as expressividades das crianças relacionadas aos mesmos:



**Figura 50**



**Figura 51**



**Figura 52**



**Figura 53**



**Figura 54**

“- Eca! Esse é muito feio, ele é preto.”

(Figura 50. Menina de 5 anos. Escola Estadual A)

“- Ela é feia, por causa do corpo. Porque ela é preta e eu não gosto.”

(Figura 51. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“- Eu não gosto da cor dela! Se fosse mais clara podia ser bonita!”

(Figura 51. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Ele é feio, porque o cabelo dele é duro!”

(Figura 52. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Eu não gosto, por causa da roupa e do cabelo.”

(Figura 52. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“- É feia, porque tem a pele toda preta”

(Figura 52. Menino de 5 anos. Escola Estadual A)

“- Ela é feia. É por causa que ela é preta.”

(Figura 52. Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Ela é feia, porque que ela está com uma pele toda preta.”

(Figura 53. Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“- Eu não gosto, porque ela é preta.”

(Figura 53. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Essa é feia, porque ela é preta demais. Tem cabelo preto, olho azul e batom vermelho.”

(Figura 54. Menina de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Ela é feia porque ela é preta, mas os olhos são bonitos porque são azuis.”

(Figura 54. Menino de 6 anos. Escola Estadual B)

“- Ela é muito escura. É feia porque olha a cor que ela está!”

(Figura 54. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“- Eu não gosto, por causa da cara toda bronzeada.”

(Figura 54. Menino de 6 anos. Escola Estadual A)

Os discursos das crianças evidenciam em seu desenrolar efeitos de “verdade”, possivelmente atrelados ao fato de as crianças brincarem, na maioria das situações, apenas com bonecos de um tipo de corpo, uma só raça e geração. O brincar unicamente com um ‘tipo’ de boneco/a certamente ensina “verdades” sobre etnia e raça para as crianças (DORNELLES, 2007, p.164). As crianças em sua

discursividade fizeram emergir “marcadores de feiúra”, marcas essas que, assim como os “marcadores de beleza” tratados anteriormente, estão atrelados à cor da pele e ao tipo de cabelo das/os bonecas/os.

As falas das crianças enunciaram discursos socialmente constituídos, de que o indivíduo negro tem seu espaço na sociedade circunscrito aos conceitos de não belo, marginal, jocoso, pobre, não mágico e ao lugar secundário. Como lembra Sodré (1999), ao mostrar, em seus estudos sobre raça, que numa sociedade esteticamente regida por um paradigma branco – por mais difícil que seja hoje manejar essa idéia de uma identidade cultural fundada em critérios de raça – a clareza ou a brancura da pele, mesmo sem as barreiras guetificantes do multiculturalismo primeiro-mundista, persistem como marcas simbólicas de uma superioridade imaginária, atuante em estratégias de distinção social.

O fato de a cor da pele mostrar-se como um marcador de normalidade está tramado, possivelmente, com o que discorre Santos (1997) como sendo uma cadeia de significações, na qual o branco está em oposição a preto/negro. E situa este fato no par binário branco/negro, onde ao branco se atribui os significados de paz, luz, claridade, vida, enquanto o preto/negro remete para luta, escuridão, luto e a morte. Usar a cor para marcar aquilo que é tomado como belo, bom e bonito a torna um marcador, e tudo que está fora da cor escolhida será tomado como “o outro”, “o diferente”, “o feio”.

No entanto, na pesquisa, a cor da pele, em alguns casos, para algumas crianças, deixa de ser um marcador de normalidade quando outra marca se sobrepõe, como ficou manifesto na fala das crianças, ao olhar o corpo de uma boneca negra vestido de fada (figura 55):



**Figura 55**

“– Essa é bonita! Eu gosto dessas asas cor de rosa!”

(Menino de 5 anos. Escola Estadual B)

“– Ela é uma fada e tem um vestido muito bonito rosa.”

(Menina de 6 anos. Escola Estadual A)

“– Olha essa que bonita (outra menina alerta que ela é preta). É ela não “ta” bonita, o vestido é rosa e ela é preta, não combina. Vamos colocar o vestido nessa aqui (Barbie, loira e branca).”

(Menina de 5 anos. Escola Estadual B)

Para algumas crianças, as marcas de ser negro neste corpo deixam de ser importantes quando se apresenta uma boneca “bem” vestida. Mas, para algumas, lembrado o caso das duas meninas (citadas acima), que acabaram, de fato, por trocar a roupa de fada da boneca negra e vesti-la em uma boneca branca, para prosseguirem a brincadeira.

Observa-se que a maioria das histórias de fadas que compõem a infância das crianças traz a imagem das fadas popularizadas, que são loiras, brancas e de olhos azuis. Por isso, para que as meninas terminassem com o “estranhamento” gerado pela fada negra, excluíram seu corpo e ao fazerem isso acomodaram a vestimenta de fada, através de um processo de normalização, em um “corpo adequado”, ou seja, o corpo branco.

Os ditos e as ações das crianças nos fazem inferir que estas, certamente, vêm tendo suas subjetividades produzidas de acordo com um determinado tipo de “verdade” em relação às bonecas e aos bonecos. Sobre a constituição do imaginário e das subjetividades infantis, Bujes (2004) alerta que:

Se o imaginário é concebido como domínio das imagens, das fantasias e das identificações e está implicado de forma visceral na constituição da subjetividade, se é no terreno da linguagem e da cultura que ocorre o processo que institui o sujeito, não se pode negar que as práticas culturais associadas ao brinquedo não têm nada de gratuitas e que precisamos nos tornar mais atentos aos seus interesses e compromissos (p.227).

Encontrarmos, em tempos diversos, no mercado dos brinquedos corpos brancos de bonecas/os vestidos como princesas, príncipes, fadas etc. Todas as crianças participantes desta pesquisa, certamente, em algum momento, já tiveram contato com os filmes, desenhos ou superproduções de Walt Disney, ou outras grandes corporações cinematográficas, que também evidenciam a branquidade em seus personagens. Para Kaecher (2006), “ao se ratificar, a branquidade passa por uma hiper-exposição, que funciona como uma estratégia de universalização e naturalização, estratégia essa que está vinculada, dentre outras coisas, ao número de vezes em que o branco aparece” (p.122).

Na pesquisa, a boneca negra teve seu corpo retirado do vestido de fada, pois carrega nele as “marcas da feiúra”, escapando do que é naturalizado e universalizado como “belo”. Penso em como essas formas de brincar com bonecas e

bonecos negros podem estar contribuindo para ratificação dos ditos que são associados negativamente à cor da pele negra. Como funciona para as crianças negras o “ter a pele escura” como algo negativo? Muitas delas, na pesquisa, excluíram as/os bonecas/os, que se assemelhavam a si mesmas. Sobre isso Fonseca (2000) conclui que,

A atribuição de valores negativos a detalhes do corpo negro e mestiço induz à formação de uma baixa auto-estima responsável pela disseminação sutil da ideologia do branqueamento difundida o país. Porque o cabelo crespo foi sempre considerado difícil, selvagem, mal agradecido a cremes e óleos, passou a ser denominado ruim, alargando a rede de sentidos depreciativos relacionados com partes do corpo negro (p.102).

A negatividade atrelada aos corpos negros e seus marcadores que, muitas vezes, são manipulados para que passem por um processo de “embelezamento” – ou melhor conceituando: por um processo de embranquecimento – colabora e colaborou para que seja ratificado um padrão de beleza normalizado, que exclui tudo que não remeta a clareza, a lisura e a brancura.

Pensar a questão da raça na pesquisa foi um modo de mirar os conceitos hegemônicos que ditam a “brancura” como símbolo de superioridade da cor da pele branca frente à “negrura”. Ao ouvir, ler e pensar sobre os discursos tecidos pelas crianças nesta pesquisa, passei a pensar em como, num país como o nosso, que foi constituído através de uma miscigenação de raças, se pode continuar colaborando para que se suceda com nossas crianças o que se sucedeu com a Negrinha<sup>39</sup>, de Monteiro Lobato (1920). Crianças negras que, possivelmente, sonham em possuir marcas de uma “normalidade” branca.

Agir sobre a ação do outro, é isto que Foucault (2001) nos ensina, quando trata do poder, e foi agindo com as/os bonecas/os que se tornou possível às

---

<sup>39</sup> Negrinha, não obstante, caíra numa tristeza infinita. Mal comia e perdera a expressão de susto que tinha nos olhos. Trazia-os agora nostálgicos, cismarentos. Aquele dezembro de férias, luminosa rajada do céu trevas adentro do seu doloroso inferno, envenenara-a. Brincara ao sol, no jardim. Brincara!... Acalentara, dias seguidos, a linda boneca loura, tão boa, tão quieta, a dizer mamã, a cerrar os olhos para dormir. Vivera realizando sonhos da imaginação. Desabrochava-se de alma. Morreu na esteirinha rota, abandonada de todos, como um gato sem dono. Jamais, entretanto, ninguém morreu com maior beleza. O delírio rodeou-a de bonecas, todas louras, de olhos azuis. E de anjos... E bonecas e anjos remoinhavam-lhe em torno, numa farândola do céu. Sentia-se agarrada por aquelas mãozinhas de louça – abraçada rodopiava.

crianças agirem com corpos de cor diferente ou igual a dos seus, pensar seus pensamentos acerca da cor das pessoas e das/os bonecas/os.

### **5.5 Vamos brincar com bonecas/os? Sobre o conceito de gênero**

O conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos, em diferentes sociedades. Homens e mulheres, meninos e meninas constituem-se mergulhados nas instâncias sociais em um processo de caráter dinâmico e contínuo. Questões como sexualidade, geração, classe, raça, etnia, também estão imbricadas na construção das relações de gênero (FELIPE & GUIZZO, 2004, p.33).

Ao levar para a sala de aula dos infantis uma mala, cujo conteúdo era bonecas/os e imagens fotográficas, entendia que, possivelmente, estaria promovendo alguns tipos de inquietações nas crianças, no que se refere às possíveis idéias do conceito de gênero já construídas e aprendidas por elas, pois “as representações hegemônicas de gênero [...] fixam padrões nos quais se institui o que é ser homem e mulher, como se educam meninos e meninas e, por extensão, o que podem/devem fazer da/ na vida” (MEYER, 2000, p.152-153).

Desde muito pequenas, as crianças são educadas, possivelmente, seguindo os padrões hegemônicos que contam a elas, o que deve e o que não deve fazer um menino ou uma menina; este deve ou não deve, provavelmente, atravessa as suas formas de brincar e os artefatos brinquedos que podem ou não utilizar, já que “[...] as identidades de gênero remetem-nos às várias formas de viver a masculinidade e a feminilidade” (LOURO, 2000, p. 64). As crianças aprendem, desde muito cedo, a fazer a classificação de comportamentos, atitudes, falas e hábitos que pertencem ao “mundo das meninas” e ao “mundo dos meninos”.

Ao olhar as crianças e ouvir as suas falas, nas diferentes etapas da minha pesquisa de campo, estive atenta para buscar como essas aprendizagens, em relação ao conceito de gênero, emergiram, quando proposto que meninos e meninas falassem e brincassem com os bonecas/os.

[...] os modos possíveis de ser, como as crianças constroem e assumem o gênero, não decorrem de uma inerência biológica concreta, nem de uma inerência social abstrata, mas, porque se confrontam e jogam em ações situadas, são múltiplos, complexos e contraditórios, fluídos e dinâmicos (FERREIRA, 2004, p. 261).

Tentando, como a autora citada, descobrir como as crianças “assumem” o gênero, “abri minha Mala Mágica” nas salas de aula de Educação Infantil. Penso que, de alguma forma, com os instrumentos da mala, provoqueei as crianças, não só em relação aos diferentes corpos que compunham o material da pesquisa, mas também, pela quantidade de bonecas (17 bonecas) utilizadas em relação à de bonecos (6 bonecos).

Durante as minhas visitas às Escolas Estaduais A e B, antes de abrir a mala para as crianças explorarem as/os bonecas/os, propunha que tentassem adivinhar qual seu conteúdo, como já descrevi anteriormente. Destes diálogos, selecionei um, que aconteceu na Escola Estadual B, por acreditar que nele pode-se encontrar, de maneira clara, a forma como o conceito de gênero emerge e vem operando nas brincadeiras das crianças:

“– Eu não gosto de boneca! Boneca é só para meninas!”  
(menino A, de 5 anos)  
“– E bonecos são só para meninos!”  
(menina A, de 6 anos)  
“– Eu não gosto nem de boneco. Eu gosto de carrinho.”  
menino B, de 6 anos)  
“– Eu gosto mais da Barbie!”  
(menina B, de 5 anos)  
“– Menino pode brincar com o carrinho da Barbie”  
(menino B, de 6 anos)  
“– Dentro desta mala tem que ter boneco e boneca!”  
(menino C, de 5 anos)

Através do diálogo das crianças, observa-se que alguns objetos podem ser pensados como marcadores de representação do conceito de gênero; neste caso, o fato de meninas e meninos poderem, ou desejarem, brincar com bonecas/os. Bujes (2000) ensina que

[...] as representações de brinquedo preexistentes, num determinado universo cultural, terão, portanto, sobre as crianças e adultos, um forte papel modulador nos significados que estes mesmos sujeitos passam a atribuir a tais objetos. (p.210).

Neste caso, como marcadores de representação, as crianças evidenciaram que, para elas, preexistem brinquedos de menina e brinquedos de menino; classificação sobre a qual se apóiam na hora de selecionar os brinquedos com os quais brincar. Afirmam, assim, uma das formas de viverem suas masculinidades, feminilidades. Ou seja, para meninas: panelinhas, bonecas e instrumentos que remetem aos cuidados do lar. Para meninos: carros e bonecos lutadores, ou mesmo, o carro da *Barbie* e, muito especialmente, os objetos que remetem ao mundo externo (pistas de carros, jogos de futebol etc.).

Na Escola Estadual A e na Escola Estadual B, quando a mala foi aberta, os meninos que se encontravam nas salas de aula, agiram de forma semelhante, procuraram diretamente os bonecos que poderiam lá estar. Quando os bonecos eram localizados pelos meninos, eram utilizados na brincadeira apenas os dois bonecos brancos adultos (figuras 56 e 57).



**Figura 56**



**Figura 57**

Ao se oferecer os outros bonecos que tinham ficado na mala, recebi como resposta dos meninos o seguinte:



Figura 58

“– Esse eu não quero, não é o Max Stell. Eu não gosto, ele é preto.”  
 (Figura 58. Menino de 6 anos. Escola Estadual A).  
 “– Esse não é boneco! Ele usa óculos e tem uma cara muito esquisita.”  
 (Figura 59. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)  
 “– Não quero esse! Ele parece uma boneca!”  
 (Figura 60. Menino de 5 anos. Escola Estadual B)



Figura 59



Figura 60

Na ordem discursiva insurgida nestes ditos dos meninos, pode-se localizar que existem tipos de bonecos aceitos como brinquedos de e para meninos e outros não. Roveri (2008) esclarece que os fabricantes de bonecos preferem, nas suas campanhas na mídia, não se referir a determinados personagens masculinos como bonecos e sim como figuras de ação. A mesma autora define,

O termo figuras de ação define os personagens velozes, maldosos, heróis e viris vendidos aos meninos. A publicidade de “brinquedos feitos para os meninos” traz uma outra definição de como eles devem comportar-se: as cores escolhidas para estampar a embalagem geralmente são mais escuras, os rostos ofensivos dos bonecos demonstram poder, seus membros são totalmente articulados para realizar inúmeros movimentos que simulam ação e coragem, juntamente com mensagens que demarcam a quem o brinquedo é dirigido (p. 5).

Os bonecos utilizados nas brincadeiras dos meninos trazem muito das características do que seria uma representação de masculinidade de figura de ação. Eles chamam-se *Max Steel* e, assim como a *Barbie*, são fabricados pela *Mattel*. A formatação do seu corpo e o discurso da mídia, que sobre ele é tramado,

possivelmente, foram herdados de seus “bem sucedidos” precursores, os bonecos americanos *Gl Joe* e *Big Jim*<sup>40</sup>, e no Brasil o boneco *Falcon*<sup>41</sup>.

Assim como a *Barbie*, este boneco possui marcas de uma hegemonia aceita pelas crianças como norma. Norma essa, já discutida anteriormente, que atrela aos padrões de beleza e feiúra algumas marcas corporais. O corpo do *Max Steel* é branco, magro (bastante musculoso), cabelos lisos e olhos azuis.

Ficou muito evidente, nas brincadeiras dos meninos, que estes não manifestaram interesse pelos bonecos negros, sendo que um deles justificou a sua não aceitação dizendo: “– Eu não gosto, ele é preto”. Os corpos dos bonecos negros, que estavam na mala, atendiam a todos os “padrões” de masculinidade do “ser boneco”, porém sua pele negra “escapa” ao processo de brinquedo usual do cotidiano dos meninos, ou mesmo das “normas de se ter um corpo”, por isso passaram a não ser considerados figuras de ação e, sendo assim, ficaram “fora” das brincadeiras.

Durante a pesquisa de campo, meninos e meninas praticamente não interagiram juntos nas brincadeiras com as/os bonecas/os. As bonecas praticamente não participaram das brincadeiras dos meninos, assim como poucas meninas interessaram-se por manipular os bonecos. Quando as bonecas eram utilizadas pelos meninos, eram inseridas apenas nas brincadeiras de luta corporal<sup>42</sup>, servindo, muitas vezes, como alvo dos golpes dos bonecos.

Talvez o comportamento dos meninos esteja perpassado pela forma como eles são olhados e vigiados pelos adultos, para que desenvolvam as características de uma “masculinidade normal”.

---

<sup>40</sup> Sobre os bonecos *Gl Joe* e *Big Jim*, ver Brougère (2004, p.117; p. 128).

<sup>41</sup> Sobre o boneco *Falcon*, ver Roveri (2008, p.18).

<sup>42</sup> Através das minhas observações nas salas de aula, constatei que a maioria das brincadeiras dos meninos com bonecos é pautada por enredos que fazem referencia a lutas e guerras.

[...] a preocupação com os meninos parece ser ainda maior quando eles brincam de bonecas ou mesmo quando brincam em demasia com as meninas. Estar com o sexo feminino parece denegrir a imagem hegemônica masculina. Dessa forma, meninos e meninas aprendem, desde cedo, que a companhia de garotas pode ser algo que os inferioriza, desvalorizando-os socialmente [...] Há uma severa vigilância em torno da masculinidade infantil, visto ser ela uma espécie de garantia para masculinidade adulta, o mesmo não ocorre em relação às meninas. (FELIPE e GUIZZO, 2004, p.34).

Atenta à constituição da masculinidade infantil, como afirmam as autoras, talvez se possa pensar sobre que tipo de interferência vem sendo feita em relação à ação de brincar das crianças, e que tipo de produção de gênero vem se firmando nos discursos dos adultos e das instituições que lidam com o universo infantil.

Entendo que o mundo das crianças é constituído por uma teia de possibilidades, onde o limiar entre realidade e imaginação, mostra-se muito flexível em relação às normas sociais. Nada é dado como definitivo, nada é final, tudo é permeado pela experimentação.

Contudo, cotidianamente, as possibilidades de experimentações que vêm sendo oferecidas às crianças estão dentro de uma rede social mais ampla, da qual elas participam, não apenas como ouvintes, dos discursos adultos sobre gênero. Posso inferir que estas não são meras assistentes dos diferentes jogos de verdade que permeiam seu cotidiano. Por isso, possivelmente, elas apreendem acerca de um código social que dá a elas pistas sobre o que é “ser menina” e o que é “ser menino”. E isso vem se construindo dentro de um “padrão” de normas, que pude constatar durante a pesquisa, nas conversas, brincadeiras e falas das crianças, ou seja, através de suas ações durante as interações com as/os bonecas/os.

## **6 FECHANDO AS MALAS: QUE RUMO TOMOU AS HISTÓRIAS DE BONECAS E CRIANÇAS**

É a curiosidade – em todo caso, a única espécie de curiosidade que vale a pena ser praticada. (FOUCAULT,2001b, p.13).

Foi a curiosidade que me inspirou a pensar sobre os bonecos e bonecas e “arrumar” minha mala de brinquedos. Sei que muitos acessórios ainda cabem nesta mala, contudo, a forma como tracei essa “viagem-dissertação”, e os conteúdos que foram utilizados para compor cada uma das malas, adveio da curiosidade em problematizar/agir/pensar diferente sobre o objeto boneca/o e sobre como as regularidades das práticas discursivas apareceram nos enunciados das crianças. Como pesquisadora, esta “viagem” me levou a traçar caminhos que cruzaram as histórias das infâncias e das bonecas.

Estive atenta aos riscos que por mim foram assumidos, pois tratar na pesquisa sobre infantis e as questões que versam sobre as relações de normatização, verdade, sujeito, discurso e os conceitos de corpo, raça e gênero, ainda causa estranhamento às pesquisas sobre as crianças e sobre os artefatos culturais que as cercam – no caso, as bonecas e os bonecos. As crianças estranharam, se posicionaram, discutiram, trouxeram suas impressões sobre os materiais apresentados. Isto me remete a Kohan (2003), quando trata do efeito que as experiências vividas nos trazem, afirmando que: “o que se transforma é múltiplo: o que pensamos, a relação que temos com o que pensamos, o que sabemos, a relação que temos com o que sabemos, o que somos, a relação que temos com o que somos” (p.14-15).

Experienciando, busquei o tempo todo pensar o meu pensamento, tendo como aporte o conceito proposto por Foucault (1994), ou seja, pensar:

[...] aquilo que instaura, nas diferentes formas possíveis, o jogo do verdadeiro e do falso e, em consequência, constitui o ser humano como sujeito de conhecimento; aquilo que funda a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser humano como sujeito social e jurídico; aquilo que instaura a relação consigo mesmo e com os outros e constitui o ser como sujeito ético. Assim entendido, não há que procurar o pensamento nas formulações teóricas, como as da filosofia e da ciência; este pode e deve ser analisado em todas as maneiras de dizer, de fazer, de se conduzir, nas quais o indivíduo se manifesta e age como sujeito de conhecimento, como sujeito ético ou jurídico, como sujeito consciente de si e dos outros. Nesse sentido, o pensamento é considerado como a forma mesma da ação, como a ação na medida em que esta implica o jogo do verdadeiro e do falso, a aceitação ou exclusão da regra, a relação consigo mesmo e com os outros (p. 579-580).

Agir com as crianças, e observá-las a agir sobre os brinquedos e imagens, levou-me a analisar a produção de um conjunto de discursos sobre os modos de constituir determinados objetos, neste caso, as/os bonecas/os, utilizados, de certa maneira, para produzir infâncias. A interação com este tipo de brinquedo e imagens permitiu que as crianças falassem sobre eles, suas cores, seus artifícios e suas formas. Ter esta experiência mobilizou seus pensamentos, trouxe a novidade e a experiência particular de cada criança, na sua relação com o brinquedo.

Busquei as regularidades que surgiram nos enunciados das crianças, em seus momentos de interação com os artefatos utilizados na pesquisa. Porém, tive claro que o tempo todo corri riscos de desacomodar e de causar estranhamento, “desalojar” o instituído, marcado como “normal”, aquilo que, como afirma Fischer (2005), “a cultura, no seu papel sem dúvida necessário, sempre está a cristalizar” (p. 136). No caso desta dissertação, o que se refere, principalmente, aos modos como se vem pesquisando com crianças.

De tais ditos retirei um *corpus*, ‘as coisas ditas’ de seus enunciados, *corpus* feito de palavras, frases, brincadeiras, ou seja, busquei descrever as práticas discursivas que emergiam de nossas conversas. Fiquei atenta a como as crianças fabricam modos de ser criança, utilizando-se, para tal, do brincar com bonecos/as que têm um tipo de corpo “diferente” e como tais artefatos colaboram para que se fabriquem modos de ser criança. Como produzem corpos que, nos seus cruzamentos com o brincar, estão atravessados pelos conceitos de raça e gênero. Como o brincar e olhar os/as bonecos/as “diferentes” ampliou o repertório do brincar com outros brinquedos na sala de aula e possibilitou a discussão sobre as suas impressões acerca dos corpos de bonecos e crianças; provocou, quem sabe, “um

modo de entender o outro”, como ele se apresenta com aquilo que ele tem, com suas peculiaridades, com seu modo de ser. Provocou nas crianças um modo “diferente” de pensar sobre os brinquedos – bonecos/as.

Nesta viagem, as histórias, as malas e a pesquisa foram constituídas através do movimento; movimento esse que foi perpassado por rupturas e continuidades. Tornou-se difícil fechar a mala, porque nela agora trago mais coisas do que levei, pois sou diferente do que era no início desta viagem. Usei, troquei, vesti e desvesti o que nela carregava. Ao apresentar a mala com as/os bonecas/os nas salas de aula e ao pesquisar sobre estes objetos, pude constatar que as formas de escolher e brincar com bonecas/as, assim como “a história” recente dos mesmos, estão aportadas em continuidades e rupturas.

Tentei, na “viagem dissertação”, munida com a mala de bonecos, aquilo que fala Deleuze - extrair os enunciados dos discursos. Aprender como as crianças se definem como sujeitos vivos, falantes, brincantes, neste jogo de produções de verdades. E como, por meio das muitas “verdades brincantes”, possam vir a cuidar de si e dos outros.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Ana Maria. **Bonecas Francesas Antigas**. Disponível em: [www.arelquia.com.br/Artigos%20 Anteriores/32bonecaf](http://www.arelquia.com.br/Artigos%20Anteriores/32bonecaf). Acesso em: 28/12/2007.

ALVARENGA, Luiz Fernando Calage; IGNA, Maria Cláudia Dal. Corpo sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas?. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.62-72.

ÁLVAREZ-URÍA, Fernando; VARELA, Julia. **Michel Foucault: Saber e Verdade**. Montevideo: La Piqueta, 1991.

AMADO, João. **Universo dos Brinquedos Populares**. Coimbra: Quarteto, 2002.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.107-120.

ARIÈS, Philippe. **A história social da infância e da família**. Tradução Dora Flaksman. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos, 1981.

BARBOSA, Maria Carmen. **Por Amor e Por Força – Rotinas na Educação Infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BAUDRILLARD, Jean. **O Sistema dos Objetos**. São Paulo: Perspectiva, 2006

BENJAMIN, Walter, 1892-1940. **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação.** Tradução Marcus Vinicius Mazzari. São Paulo: Duas Cidades; Ed.34, 2002.

BROUGÈRE, Gilles. **Brinquedos e companhia.** São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_, Gilles. **Brinquedo e Cultura.** 7ed. São Paulo: Cortez Editora, 2008.

BUJES, Maria Isabel Edelweiss. **Infância e maquinarias.** Rio de Janeiro. DP&A, 2002.

\_\_\_\_\_, Crianças e brinquedo: feitos um para o outro? In: VEIGA-NETO, Alfredo e COSTA, Marisa Vorraber (org). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.205-228.

\_\_\_\_\_, Infância e poder: breves sugestões para uma agenda de pesquisa. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III** : riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.179 -197.

COHN, Clarice. **Antropologia da criança.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

COSTA, Cristiane. A magia das bonecas. **Revista Super Interessante.** Número 32. São Paulo: Editora Abril, 1992.

COSTA, Marisa Vorraber, Sujeitos e subjetividades nas tramas da linguagem e da cultura. In: Candau, V.M (org.). **Cultura, linguagem e subjetividade no ensinar e aprender.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

DEMARTINI, Zeila de Brito Fabri. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA, Ana Lucia Goulard de, DERMATINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias, (orgs.) **Por uma cultura da infância:** metodologia de pesquisa com crianças. – 2.ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p.01-18.

DeMAUSE, Lloyd. **Historia de la infância**. Madrid: Alianza Editorial, 1982.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam**: da criança na rua à criança cyber. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2005.

\_\_\_\_\_ Leni Vieira. **Entre gordos, negros, gays e Barbies**: a produção do corpo das crianças através dos brinquedos infantis. Porto Alegre, RS: GEIN 2002.(Texto digitado).

\_\_\_\_\_ Leni Vieira. Os brinquedos na mídia e na publicidade: estratégias de produção dos infantis In:MORIGI, Valdir José, ROSA, Rosane, MEURER, Flávio. **Mídia e Representações de infância**: Narrativas Contemporâneas. Curitiba: Champagnat, 2007. p.155-170.

DU GAY, Paul et al. **Doing cultural studies: the story of the Sony Walkman**. Londres: Sage, 1997.

ECO, Humberto. **História da Feiúra**. Rio de Janeiro: Record, 2007.

FABRIS, Elí Henn. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa Vorraber ; VEIGA-NETO, Alfredo...[ et al.]. **Estudos culturais em educação**: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, cinema e literatura.... Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. p.257-286.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias.In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p.31-40.

FERRE, Nuria Pérez de Lara. Identidade, diferença e diversidade: manter viva a pergunta. In:LARROSA, Jorge e SKLIAR. Carlos (org.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio Básico da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Lexikon, 2003.

FERRREIRA, Maria Manuela Martinho. “**A gente gosta é de brincar com os outros meninos!**”. Porto: Edições Afrontamentos, 2004

FISCHER, Rosa Maria Bueno. A análise do discurso: para além de palavras e coisas. In: **Educação & Realidade**- v. 20, n 2, jul./dez. Porto Alegre: Publicação semestral da FACED/UFRGS, 1995. 18-37.

\_\_\_\_\_. Escrita acadêmica: arte de assinar o que se lê. In: COSTA, Marisa Vorraber e BUJES, Maria Isabel Edelweiss (org.). **Caminhos investigativos III** : riscos e possibilidades de pesquisar nas fronteiras. Rio de Janeiro: DP&A, 2005. p.117-140.

FONSECA, Márcio Alves. **A preocupação com o sujeito e o poder**. In: Michel Foucault e a constituição do Sujeito. São Paulo: educ, 1995.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do Poder**. Rio de Janeiro: Graal, 1993.

\_\_\_\_\_, **Ditos e Escritos IV** (prefácio da história da sexualidade). São Paulo: 1994.

\_\_\_\_\_, **Arqueologia do saber**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

\_\_\_\_\_, **Vigiar e Punir**. – Nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_, **História da Sexualidade 1**: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

\_\_\_\_\_, tradução Eduardo Brandão. **Os anormais**. São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

\_\_\_\_\_, **História da Sexualidade 2**: o uso dos prazeres. Rio de Janeiro: Graal, 2001b, 9 edição.

GALZERANNI, Maria Carolina Bovério. *Imagens Entrecruzadas de Infância e de Produção de Conhecimento Histórico em Walter Benjamin*. In: FARIA, Ana Lucia Goulard de, DERMATINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias, (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. – 2. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

GOBBI, Márcia. Desenho Infantil e Oralidade: Instrumentos para pesquisa com crianças pequenas. In: FARIA, Ana Lucia Goulard de, DERMATINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias, (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças**. – 2. ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.p.69-92.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós - modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2007.

JOHNSON, Richard. **O que é afinal, Estudos Culturais?** In: SILVA, Tomaz T. da (org.). Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

KAECHER, Gládis Elise Pereira da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca Escola - 1999**. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2006.

KRAMER, Sonia. Autoria e autorização: questões éticas na pesquisa com crianças. In: **Cadernos de pesquisa**. Revista Quadrimestral, São Paulo: Autores Associados, n.116, p.41-59, jul., 2002.

KOHAN, Walter Omar. **Infância: Entre educação e filosofia**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes 2005.

\_\_\_\_\_.Corpo escola e identidade. In: **Educação & Realidade**-v.25, n 2, jul./dez.Porto Alegre: Publicação semestral da FAGED/UFRGS,2000. p. 59-76.

MASSAPUST, Shirlei. **Princípios Gerais do Envoltamento**. Disponível em: [www.vulcanus.mutiply.com/journal/item/155/155](http://www.vulcanus.mutiply.com/journal/item/155/155). Acesso em: 04/02/2009.

MEFANO, Ligia. **O design dos brinquedos no Brasil**: Uma arqueologia do projeto e suas origens. 1 v.p.231 Rio de Janeiro: PUC, 2005.Dissertação de Mestrado – Programa de Pós Graduação em Design, Departamento de Artes & Design da PUC - Rio, 2005.

MEYER, Dagmar.Corpo, escola e identidade. In: **Educação & Realidade**- v. 2, n 25, jan./jun. Porto Alegre: Publicação semestral da FAGED/UFRGS, 2000.

MÜLLER, Verônica Regina. **História de crianças e infâncias**: Registros, narrativas e vida privada. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARADOWISKI, Mariano. *A infância como construção pedagógica*. In: COSTA, Marisa Vorraber. (Org.) **Escola básica na virada do século**: cultura, política e currículo. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

PAGNI, Pedro. *Infância*. In: DIAS de CARVALHO, Adalberto (org.) **Dicionário de Filosofia da Educação**. Porto: Porto Editora, 2006.

POSTAMAN, Neil. **O desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um estudo em construção. In: **Por uma cultura da infância**: metodologia de pesquisa com crianças. FARIA, Ana Lucia Goulard de, DERMATINI, Zeila de Brito Fabri, PRADO, Patrícia Dias, (orgs.) – 2.ed. – Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005. p.19-48.

RAMOS, Anne Carolina. **Cultura Infantil e envelhecimento**: o que as crianças têm a dizer sobre a velhice. 1 v.266p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2006.

ROVERI, Fernanda Theodoro. **Barbie – tudo que você quer ser... ou considerações sobre educação de meninas.** 1v. 105p. Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, 2008.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2004. p.95-106.

SAINT- EXUPÉRY, Antonie de; tradução Dom Marcos Barbosa. **O Pequeno Príncipe.** 48.ed. Rio de Janeiro: Agir, 2000.

SANTOS, Luiz Henrique Sacchi. *“Um preto mais clarinho...” ou dos discursos que se dobram nos corpos produzidos que somos.* In: Educação & Realidade – v.22 n.2 p.5-24. jul./dez. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, 1997.

SARLO, Beatriz. **Cenas da vida pós-moderna.** Intelectuais, arte e vídeo-cultura na Argentina. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1997.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Teoria cultural e educação:** um vocabulário crítico. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

\_\_\_\_\_. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. **Como enfrentar a síndrome da folha em branco.** Porto Alegre, 2005, 9.f. (Texto digitado).

\_\_\_\_\_. **Documentos de identidade;** Uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

STEINBERG, Shirley R. **Cultura infantil:** a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

STRAUB, José Luiz. **Brincadeiras práticas culturais do governo da criança**. 1v.117p. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós- Graduação em Educação, 2002.

VEIGA–NETO, Alfredo. Olhares. In: COSTA, Marisa V. (org) **Caminhos investigativos**. Novos olhares na pesquisa em educação. Porto Alegre: Meidação, 1996. p. 19-35.

VILELA, Eugénia. *Corpos inabitáveis. Errância, Filosofia e memória*. In: LARROSA, Jorge; SCKLIAR, Carlos . (Orgs.). **Habitantes de Babel**: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

VON, Cristina. **História do brinquedo** – Para crianças conhecerem e os adultos se lembrarem. São Paulo: Alegro, 2001.

WOODWARD, Katthryn. Identidade e diferença: uma intridução teórica conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). **Identidade e diferença**. A perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2006. p.07-72.

## FORTE DE IMAGENS

**Fig. 1:** VÊNUS DE WILLENDORF. (datada aproximadamente de vinte mil a vinte e cinco mil anos a.C). Fonte: [www.flickr.com/photos/wild-moser/2989220645/](http://www.flickr.com/photos/wild-moser/2989220645/) Acesso em: 13 de abril de 2008.

**Fig. 2:** USHABTIS. Fonte: COSTA, Cristiane. *A magia das bonecas. Revista Super Interessante*, Editora Abril: São Paulo, 1992. p. 1.

**Fig. 3:** BONECA DE VODU-TOY ART. Fonte: [www.i45.photobucket.com/albums/f89/jazzy1453/MuslinVoodooDoll-2.jpg](http://www.i45.photobucket.com/albums/f89/jazzy1453/MuslinVoodooDoll-2.jpg). Acesso em: 01 fevereiro de 2009.

**Fig. 4:** PEQUENO PRÍNCIPE. Fonte: [www.blog.gruponogues.com.br/](http://www.blog.gruponogues.com.br/) Acesso em: 03 de agosto de 2008.

**Fig. 5:** CRIANÇAS MEDIEVAIS DORMINDO. Fonte: LONGOUR, Michele. *Lês châteaux forts*. Paris: Nathan, 2008. p. 22.

**Fig. 6:** SALA PARA CRIANÇAS FINAL DO SÉC.XIX. Fonte: RUSH, Waltraud. *Zeitzeuge Puppe – Spielzeug der Jahrhundertwende*. Duisburg: Verlag Puppen & Spielzeug, 1991. p.90.

**Fig. 7:** A CASA DA PROFESSORA, 1870. Fonte: RUSH, Waltraud. *Zeitzeuge Puppe – Spielzeug der Jahrhundertwende*. Duisburg: Verlag Puppen & Spielzeug, 1991. p.91.

**Fig. 8 e 9:** MALA MÁGICA DE BONECOS E BONECAS. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 10:** IMAGENS DAS BONECAS QUE FORAM ADICIONADAS À MALA MÁGICA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 11:** BONECO NEGRO SURFISTA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 12:** BONECO NEGRO. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 13:** BONECA NEGRA ARGENTINA VESTIDA DE DOMÉSTICA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades, na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 14:** BONECA MORENA DO SÉCULO XIX. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em Fevereiro de 2008, na cidade de Togeren, Bélgica.

**Fig. 15:** BONECA LOIRA DO SÉCULO XIX. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em Fevereiro de 2008, na cidade de Togeren, Bélgica.

**Fig. 16:** BONECA *BARBIE* LOIRA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 17:** BONECA *BARBIE* LOIRA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 18:** BONECA BEBÊ LOIRA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 19:** BONECAS GÊMEAS. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 20:** BONECA *BARBIE* COMEMORATIVA DOS 50 ANOS. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 21:** BONECA NEGRA BEBÊ. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 22:** BONECA *BARBIE* ESPANHOLA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 23:** BONECA NEGRA BEBÊ HAVAINA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 24:** BONECO NEGRO SURFISTA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 25:** BONECA NEGRA BEBÊ (ANTIGA). Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 26:** BONECA NEGRA ARGENTINA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 27:** BONECA *MY SCENE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 28:** BONECA *MY SCENE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 29:** *BONECA BEM ME QUER*. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig 30:** *BONECA DO SÉCULO XIX*. Criação da autora Fernanda Morais de Souza, Foto tirada em Fevereiro de 2008, na cidade de Togerren, Bélgica.

**Fig. 31:** *BONECO MAX STEEL*. Disponível em: [www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287\\_a1.jpg](http://www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287_a1.jpg). Acesso em: janeiro de 2009.

**Fig. 32:** *BONECA NEGRA BEBÊ (ANTIGA)*. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 33:** *BONECA NEGRA ARGENTINA*. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 34:** *BONECA MY SCENE RUIVA*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 35:** *BONECAS GÊMEAS*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 36:** *BONECA MY SCENE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 37:** *BONECA GOOGLIE (1914)*. Fonte: *A história das bonecas de porcelana*. São Paulo: Editora Planeta, 2001. p.27.

**Fig. 38:** *BONECA BARBIE LOIRA*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 39:** BONECA *BARBIE* GRÁVIDA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 40:** BONECA AVÓ DA *BARBIE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 41:** BONECA *BEM ME QUER*. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 42:** BONECA *BARBIE* COMEMORATIVA DOS 50 ANOS. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 43:** BONECAS *BARBIE* E SEMELHANTES A ELAS, SEPARADAS PELAS CRIANÇAS. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 44:** BONECA *BARBIE* MODA. Fonte: Imagem cedida por Anne Carolina Ramos.

**Fig. 45:** BONECA *BARBIE* MODA. Fonte: Imagem cedida por Anne Carolina Ramos.

**Fig. 46:** BONECA *MY SCENE* RUIVA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 47:** BONECAS GÊMEAS. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 48:** BONECA *MY SCENE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 49:** BONECA *MY SCENE*. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em loja de brinquedo da cidade de Braga, Portugal, em fevereiro de 2008.

**Fig. 50:** BONECO NEGRO. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 51:** BONECA NEGRA ALEMÃ. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 52:** BONECO NEGRO SURFISTA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 53:** BONECA NEGRA ARGENTINA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 54:** BONECA NEGRA ARGENTINA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza. Foto tirada em uma feira de antiguidades na cidade de Buenos Aires, Argentina, em julho de 2005.

**Fig. 55:** BONECA FADA NEGRA. Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Fig. 56:** BONECO *MAX STEEL*. Disponível em: [www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287\\_a1.jpg](http://www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287_a1.jpg). Acesso em: janeiro de 2009.

**Fig. 57** BONECO *MAX STEEL*. Disponível em: [www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287\\_a1.jpg](http://www.extra.com.br/Images/Products/22/2229287_a1.jpg). Acesso em: janeiro de 2009.

**Fig. 58:** BONECO NEGRO SURFISTA. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Figura 59 -** BONECO DE ÓCULOS. Fonte: Criação da autora Fernanda Morais de Souza.

**Figura 60** - BONECO ANTIGO ALEMÃO. Fonte: Criação da autora Fernanda Moraes de Souza.

## **ANEXOS**

**ANEXO A - Cronograma das atividades realizadas nas escolas**

### Cronograma das atividades que foram desenvolvidas na Escola Estadual A

13 de abril	Ida a Escola Estadual A para me apresentar e convidar as crianças da turma do Jardim B para participarem da pesquisa. Entrega termo de consentimento livre e esclarecido
-------------	--

Data	Atividades desenvolvidas
23 de abril	<p><i>1º Encontro</i></p> <p>Apresentação da pesquisa para as crianças.</p>
24 de abril	<p><i>2º Encontro</i></p> <p>Contação da história das bonecas utilizando imagens fotográficas e registro das falas das crianças</p>
27 de abril	<p><i>3º Encontro</i></p> <p>Apresentação para as crianças da mala com diferentes tipos de bonecas. Convite para que elas brinquem com as diferentes bonecas da mala. Observação e registro dos comportamentos e diálogos durante a brincadeira das crianças</p>
28 de abril	<p><i>4º Encontro</i></p> <p>Convite para que as crianças explorem a mala com diferentes tipos de bonecas. Solicitando que elas as separem em grupos.</p> <p>Roda de Conversa:</p> <p>Questionamento sobre a forma e o porquê as crianças separaram as bonecas daquela maneira.</p> <p>Questionamento se haveria formas diferentes de separar as mesmas bonecas.</p>
30 de abril	<p><i>5º Encontro</i></p> <p>Análise de imagens de bonecas:</p> <p>Separação das crianças em trio</p> <p>Apresentação de diversas fotos de bonecas as crianças</p> <p>Solicitação para que elas separem as imagens. Questionamento sobre a forma escolhida para a separação.</p>

### Cronograma das atividades que foram desenvolvidas na Escola Estadual B

16 de abril	Ida à Escola Estadual B para me apresentar e convidar as crianças da turma do Jardim B para participarem da pesquisa. Entrega termo de consentimento livre e esclarecido
Data	Atividades desenvolvidas
04 de maio	<p><b>1º Encontro</b></p> <p>Apresentação da pesquisa para as crianças.</p>
05 de maio	<p><b>2º Encontro</b></p> <p>Contação da história das bonecas utilizando imagens fotográficas e registro das falas das crianças</p>
07 de maio	<p><b>3º Encontro</b></p> <p>Apresentação para as crianças da mala com diferentes tipos de bonecas. Convite para que elas brinquem com as diferentes bonecas da mala. Observação e registro dos diálogos durante a brincadeira das crianças</p>
08 de maio	<p><b>4º Encontro</b></p> <p>Convite para que as crianças explorem a mala com diferentes tipos de bonecas. Solicitando que elas as separem em grupos.</p> <p>Roda de Conversa.</p> <p>Questionamento sobre a forma e o porquê as crianças separaram as bonecas daquela maneira.</p> <p>Questionamento se haveria formas diferentes de separar as mesmas bonecas.</p>
11 de maio	<p><b>5º Encontro</b></p> <p>Análise de imagens de bonecas:</p> <p>Separação das crianças em trio</p> <p>Apresentação de diversas fotos de bonecas as crianças</p> <p>Solicitação para que elas separem as imagens. Questionamento sobre a forma escolhida para a separação.</p>

**ANEXO B - Diário de campo**

## DIÁRIO DE CAMPO

Minha pesquisa de campo foi iniciada com encontros com as equipes de coordenação e com os professores titulares das escolas, para combinarmos como seria realizada a pesquisa com as crianças e acertarmos como poderíamos adaptar o cronograma de atividades às rotinas dos grupos.

Por ter realizado minha pesquisa de campo em duas escolas distintas, como uma forma de organização do diário de campo, optei por identificar a primeira escola onde trabalhei utilizando a letra A e a segunda fazendo uso da letra B. Em relação à identificação das crianças participantes da pesquisa, escolhi nomeá-las diferenciando-as por gênero e idades.

### **Primeiro Encontro: Chegando às Escolas**

#### **Escola Estadual A**

Ao chegar à escola, fui muito bem recebida pelas crianças e professora. O grupo do Jardim B é formado por 20 crianças com idades entre 5 e 6 anos, sendo que dessas 13 são meninas e 7 são meninos. Neste primeiro encontro estavam presentes 16 crianças (10 meninas e 6 meninos).

Para começarmos a nos conhecer, a professora solicitou às crianças que fizessem uma roda, pois elas estavam bastante agitadas para descobrirem quem eu era e o que nós iríamos fazer. Apresentei-me a eles e contei que estava fazendo uma pesquisa com crianças sobre bonecas e bonecos e que seria muito importante ouvir o que eles teriam a dizer, e também ter a oportunidade de vê-los brincando com os mesmos.

Relatei que realizaríamos 5 encontros e que em cada um deles iria propor uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas. As crianças ficaram bastante eufóricas e um dos meninos (6 anos), comentou: “- Eu só vou falar dos bonecos, porque menino não brinca de boneca!”.

#### **Escola Estadual B**

Ao chegar à escola, as crianças e a professora estavam me aguardando sentadas em uma roda. As crianças mostraram-se bastante curiosas em relação ao que eu iria propor a elas, já que a professora havia dito que naquele dia eles teriam uma surpresa. Este grupo de Jardim B é formado por 18 crianças com idades entre 5

e 6 anos, sendo que dessas, 10 são meninas e 8 são meninos. Neste primeiro encontro estavam presentes 14 crianças (10 meninas e 4 meninos).

Apresentei-me a eles e contei que estava fazendo uma pesquisa com crianças sobre bonecas e bonecos e que seria muito importante ouvir o que eles teriam a dizer, e também ter a oportunidade de vê-los brincando com os mesmos.

Um das meninas me interrompeu e perguntou: “– Nós vamos brincar com a *Barbie*? A *Barbie* é a minha boneca mais preferida!” (menina de 5 anos); e em seguida começou a cantar uma parte da música *Barbie Girl*.

Ela foi acompanhada pela maioria dos seus colegas. Neste momento, as crianças ficaram bastante agitadas e foi necessária a intervenção da professora para que pudéssemos retomar a nossa conversa. Após o grupo voltar a se tranquilizar, relatei que realizaríamos 5 encontros e que em cada um deles iria propor uma atividade diferente envolvendo bonecas e bonecos e imagens fotográficas.

### **Segundo Encontro: Conversando com as crianças sobre a história das bonecas/os bonecos do século XIX início do século XX.**

No meu segundo encontro com as crianças, apresentei aos dois grupos das escolas (A e B) 5 imagens fotográficas das primeiras bonecas que foram fabricadas em escala industrial no século XIX, principalmente na Europa, e contei sobre alguns recortes históricos “tecidos” sobre as mesmas. Selecionei as imagens, tendo como critério mostrar através das fotografias as transformações operadas em seus corpos neste tempo histórico. Minha intenção foi incentivar as crianças a se posicionarem em relação a esses tipos de bonecas, estando atenta às possíveis reações e discursos que poderiam ser tecidos em relação à aparência corporal das mesmas.

Essa atividade foi realizada nas duas Escolas (A e B), através de rodas de conversas. Durante a realização destas rodas, constatei que poucas crianças se manifestaram em relação ao que estavam vendo. Na Escola A, apenas 9 crianças (6 meninas e 3 meninos) das 14 presentes, comentaram algo sobre as bonecas que observaram nas fotografias. Na Escola B, participaram 17 crianças, sendo que 11 (8 meninas e 3 meninos) delas falaram sobre as bonecas que visualizaram. Na Tabela 1 apresento as imagens utilizadas e as falas das crianças.

**Tabela 1**  
**Imagens das bonecas do século XIX começo do século XX e as**  
**falas das crianças**

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ela é feia porque ela tem dente aqui (indicando os dentes da boneca na foto) e não aparecem os dentes debaixo.” (menina 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque tem uma cara branca e uma boca fechadinha.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Ela é feia porque ela tem dente aqui (indicando os dentes da boneca na foto) e não aparecem os dentes debaixo.” (menina 6 anos)</p> <p>“- Ela parece uma boneca de verdade por causa dos dentes. É bonita.” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Eu não gosto de bonecas porque é coisa de menina!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- O vestido é bonito tem rendinha.” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Eu achei a roupa dela bonitinha. Ela parece legal!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia. O rosto é esquisito (fala fazendo uma careta).” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Eu gostei da bochecha dela, parece de pessoa de verdade!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela parece que está olhando de verdade!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Gostei da bochecha vermelha.” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- A boca dela é bem bonitinha!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- O cabelo dela tem franja.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- As bochechas são muito grandes e vermelhas!” (menina 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é feia porque tem o cabelo meio escabelado, assim! (menino de 6 anos).</p> <p>“- O cabelo dela tá sujo!” (menina de 6 anos).</p> <p>“- Que estranho! Os braços dela são feios!”.</p>	<p>“- Ela é muito feia por causa do cabelo.” (menina de 5 anos).</p> <p>“- Ela é feia porque tem o cabelo bem curtinho.” (menino de 6 anos).</p>
	<p>“- Ela é muito feia (imitando a expressão dos olhos das bonecas) a cara dela é esquisita!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia por causa do rosto que é muito branco.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia por causa do rosto e da bochecha.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Essa aqui parece um bebê de verdade!” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Ela é feia por causa de cara dela, o olho e a boca não são legais.” (menino de 5 anos)</p> <p>“-Ela é feia porque parece uma estátua sem pegar sol”. (menino de 6 anos )</p> <p>“- Essa parece um bebê de verdade. É bonita!” (menina 5 anos)</p> <p>“- Feia por causa do rosto das bochechas do cabelo e de tudo.” (menina de 6 anos)</p>

## **Terceiro Encontro: Exploração da Mala Mágica de bonecos e bonecas**

### **Escola Estadual A**

Ao chegar para o nosso terceiro encontro, encontrei as crianças brincando livremente na sala de aula. Neste dia estavam presentes 15 crianças (8 meninas e 7 meninos). Ao perceberem a minha chegada, as crianças mostraram-se curiosas em relação à mala que trazia em uma das mãos.

A professora solicitou que eles arrumassem a sala para, em seguida, formarem uma roda para que pudéssemos conversar. As crianças que chegavam para a roda olhavam a mala com interesse e algumas tocavam as fotografias de bonecas que a adornavam. Um grupo de 6 meninas brincou, apontando as fotos, dizendo: “– Eu vou querer esta!”. Quando todas as crianças já estavam reunidas, perguntei ao grupo o que poderia estar guardado na mala e eles responderam: “– Bonecas!”. Ao abrir a mala, as crianças imediatamente colocaram-se a disputar as/os bonecas/os que lá estavam, sendo necessária a minha intervenção e da professora para que todos conseguissem pegar algum/a boneco/a.

Durante as brincadeiras das crianças, foi possível observar que eles formaram pequenos grupos, compostos exclusivamente por meninas ou meninos. As meninas revelaram interesse por brincar apenas com as bonecas *Barbies* ou semelhantes a elas; apenas uma das meninas explorou por um longo período o boneco de óculos, colocando e tirando do boneco o acessório. As bonecas bebês e as bonecas negras, com exceção da boneca vestida de fada, foram apenas olhadas pelas meninas, que em nenhum momento das brincadeiras as retiraram das proximidades da mala.

Aproximei-me de um grupo de meninas que trocavam as roupas das *Barbies* simulando um desfile, perguntei por que elas tinham escolhido aquelas bonecas e não as outras e uma delas respondeu: “– Essas são *Barbies* e a gente gosta delas. Lá em casa eu tenho um baú com *Barbies*, eu nem sei contar elas! Tem um monte!” (menina de 6 anos).

Outra menina (5 anos) se juntou ao grupo, trazendo a boneca negra vestida de fada dizendo: “– Olha essa, que bonita!”. Outra menina a alertou que a boneca era “preta” e ela diz: “– É, ela não tá bonita, o vestido é rosa e ela é preta, não combina, Vamos colocar o vestido nessa aqui!”. Em seguida ela despiu a boneca e vestiu o vestido em uma *Barbie* loira.

Os meninos escolheram apenas os bonecos para brincar, revelando grande preferência pelos dois exemplares do boneco *Max Stell*, que foram motivo de disputa entre eles. Os outros bonecos da mala só entraram na brincadeira após o incentivo da professora, mas constantemente os meninos negociaram os *Max Stell*. A temática das brincadeiras dos meninos foi lutas corporais entre os bonecos.

Durante a minha observação apenas um dos meninos brincou, por um curto período de tempo, com um grupo de meninas, utilizando as bonecas. Na companhia delas, trocou as roupas e acessórios das mesmas. No final da atividade, perguntei a ele o que tinha achado das brincadeiras que havia realizado e ele revelou: “– Eu não gostei das bonecas, porque elas são de meninas!” (menino de 5 anos).

### **Escola Estadual B**

Quando cheguei para nosso terceiro encontro, as crianças já estavam sentadas em uma roda, organizando sua rotina do dia com a professora. A mesma me convidou para acompanhar a atividade.

Com as crianças, ainda em roda, mostrei a “Mala Mágica de Bonecos e Bonecas”. Elas ficaram bastante eufóricas para descobrirem seu conteúdo, a maioria do grupo disse acreditar que nela havia bonecas. Perguntei ao grupo quem gostava de bonecas e imediatamente, aconteceu, o seguinte diálogo entre as crianças:

<p>“- Eu não gosto de boneca! Boneca é só para meninas!” (menino A de 5 anos)</p> <p>“- E bonecos são só para meninos!” (menina A de 6 anos)</p> <p>“- Eu não gosto nem de boneco. Eu gosto de carrinho.” (menino B de 6 anos)</p> <p>“-Eu gosto mais da <i>Barbie</i>!” (menina B de 5 anos)</p> <p>“- Menino pode brincar com o carrinho da <i>Barbie</i>” (menino B de 6 anos)</p> <p>“-Dentro desta mala tem que ter boneco e boneca!” (menino C de 5 anos)</p>
---

Após essa conversa, sugeri que abríssemos a mala para ver qual seria o seu conteúdo. Imediatamente o grupo começou a retirar as bonecas e bonecos da mesma. Um grupo de meninas começou a disputar as *Barbies* loiras, sendo necessária a minha interferência para resolver o conflito; quando ofereci as outras bonecas semelhantes à *Barbie*, apenas a boneca negra vestida de fada foi aceita na brincadeira.

Dois meninos (de 5 anos) brincaram com os bonecos semelhantes ao *Ken* com pele negra, quando um terceiro entrou na brincadeira com um *Max Stell*, mostrando-se contente, ele falou: “– Olha eu tenho um *Max Stell*” (menino de 6 anos). Imediatamente um dos meninos da dupla foi até a mala e trouxe outro boneco *Max Stell*. Os três deixaram os bonecos negros e passaram a brincar apenas com os *Max Stell*. Outros três meninos aproximaram-se do grupo e começaram uma disputa pelos *Max Stell*. Foi necessária minha interferência na brincadeira. Ofereci a um dos meninos (que chorava) um dos bonecos negros e ele o rejeitou, dizendo: “– Não, esse eu não quero. Eu não gostei! Ele é preto.”

Um menino e uma menina revelaram grande curiosidade em relação aos bonecos de óculos (a avó da *Barbie* e o *Alexandre*), eles brincaram por um longo tempo de colocar e retirar os óculos dos bonecos.

Um grupo de 6 meninas separou e brincou com todas as *Barbies*. O enredo da brincadeira foi sobre castelos, princesas e rainhas. Uma dupla de meninas explorou com interesse a *Barbie* grávida, brincaram de levá-la para o hospital para ter o bebê.

Os meninos continuaram a brincarem juntos. Neste segundo momento da brincadeira, eles utilizaram todos os bonecos da mala, brincaram de luta. Um deles pegou uma *Barbie* e propôs que eles batessem nela com os bonecos, os outros meninos aceitaram a proposta e começaram a bater na boneca com os bonecos. A professora interferiu na brincadeira, por um breve momento eles pararam, mas logo em seguida recomeçaram a luta.

Para finalizar a brincadeira, solicitei que as crianças me ajudassem a guardar os bonecos e bonecas. Neste momento, espontaneamente dois meninos comentaram: “– Eu gostei desta mala, porque tem *Max Stell*, mas também não gostei, porque tem muita boneca!” (menino de 6 anos) e “– Eu só gostei do *Max Stell*. Ele não é menina.”

## Quarto Encontro: Exploração da Mala Mágica de bonecos e bonecas

### Escola Estadual A

Ao chegar para o meu quarto encontro, as crianças estavam aguardando a minha chegada, sentadas em uma roda. Elas ficaram bastante eufóricas ao verem novamente a mala com as/os bonecas/os. Expliquei a elas que naquele dia, antes de brincarmos com os mesmos, iria propor que eles separassem as/os bonecas/os da forma como desejassem e me explicassem porque haviam separado daquela maneira.

Abri a mala e, prontamente, um dos meninos (6 anos) começou a separar os bonecos, sendo acompanhado por seus colegas meninos. Ao terminarem, o menino que propôs a separação comentou: “– Pronto! Agora só sobrou as namoradas deles.”



**Grupo de bonecos selecionados pelos meninos**

Incentivei o grupo a continuar separando as bonecas e as crianças compuseram um grupo com as bonecas *Barbies* e bonecas que possuíam corpos semelhantes ao dela, tanto no que se refere ao formato, quanto à cor da pele. As crianças justificaram sua escolha falando:

- “- Elas estão juntas, porque são *Barbies*!” (menina de 5 anos)
- “- Todas elas são branquinhas.” (menino de 5 anos)
- “- São *Barbies* e são bonitas!” (menina de 5 anos)
- “- Eu gosto mais das que tem cabelo loiro!” (menino 6 anos)
- “- As roupas delas são bonitas!” (menina de 6 anos)
- “- Elas são limpinhas.” (menina de 5 anos)



**Grupo de bonecas/os semelhantes a Barbie selecionados pelas crianças**

Outro grupo, formado pelas crianças, foi composto por todas as/os bonecas/os que possuíam corpos de bebês:



**Grupo de bebês selecionados pelas crianças**

Um último grupo foi formado através do agrupamento das bonecas/ os “diferentes”, esta denominação foi dada pelas crianças:



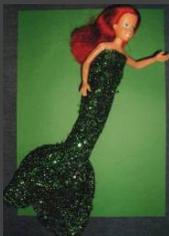
**Grupo de bonecas/os diferentes selecionados pelas crianças**

Quando terminamos essa etapa da separação, perguntei ao grupo se antes de encerramos nossa atividade eles ainda poderiam criar uma outra forma de separarmos as/os bonecas/os e eles propuseram que separássemos os bonitos e os feios. Na Escola B, quando fiz a mesma proposta, as crianças sugeriram a mesma forma de agrupamento, ou seja, separar as/os bonecas/os bonitas/os e feias/os.

Abaixo apresento na Tabela 2, a imagem das/os bonecas/os e as justificativas das crianças das Escolas A e B para as/os classificarem como feias/os ou bonito/as.

**Tabela 2**  
**Imagens e justificativa das crianças para selecionar as boneca/os como bonitas/os ou feias/os**

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- É bonita, tem cabelo loiro e comprido!” (menina 5 anos)</p> <p>“- Eu gosto deste vestido rosa.” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Eu gosto desta porque ela tem um vestido comprido e cor de rosa.” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Eu gosto ela é loira e magra! É uma <i>Barbie</i>.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- É bonita. É <i>Barbie</i>. É a boneca mais legal de todas!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é bonita, porque o cabelo é loiro. É bem branquinho, assim (diz, passando a mão nos cabelos da boneca)” (menino de 6 anos)</p> <p>“- A roupa dela é legal!” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é legal! Está grávida e isso é bonito. Gosto do vestido e dos cabelos, também.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia. É gorda.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Eu só gosto dela quando tira essa coisinha (diz, retirando a barriga da boneca). Agora ela ficou mais magrinha.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Essa <i>Barbie</i> é bonita porque ela está grávida.” (menina de 6anos)</p>
	<p>“- Ela é bonita. É parecida com a <i>Barbie</i>, mas tem o cabelo escuro.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Essa tem o cabelo despenteado e feio.” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- A roupa vermelha dela é bonita!” (menina de 5 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ela é bem feia (risos). Ela tem uma barriga meio grande, usa óculos, o cabelo dela é cinza e a roupa não é legal.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Ela é uma professora ( diz fazendo um óculos com as mãos sobre o próprio rosto)” ( menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu acho ela feia, porque usa óculos e tem uma roupa feia.” ( menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Ela é bonita, tem os olhos azuis e um cabelo comprido.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Eu gosto. Ela é a Pequena Sereia. É bem bonita, porque tem uma calda.” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Essa é bonita porque ela tem uma roupa e uma bolsa bem bonita.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia e tem uma perna de saci-pererê!” (menino de 6 anos)</p> <p>“-Essa aqui é feia porque está sem perna. Ela tem uma perna quebrada aqui. (segura a boneca analisando o curativo)” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Eu não acho que ela é feia, tem um monte de gente sem perna neste mundo!” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Ela cortou a perna. Isso eu não gosto. (diz, colocando a língua para fora)” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu adoro a bolsinha que ela tem!” ( menina de 5 anos)</p> <p>“- Essa aqui esta sem a perna. É feia.” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é feia por causa do corpo. Porque ela é preta e eu não gosto.” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Eu não gosto da cor dela! Se fosse mais clara, podia ser bonita!” (menino de 5 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ela é uma fada e tem um vestido muito bonito rosa!” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Essa é bonita! Eu gosto dessas assas cor de rosa.” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Eu não gosto da roupa, da cor da pele e dos cabelos pretos.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Eu acho a roupa bem bonita, mas ela é preta!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque tem um rosto para dentro” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é feia porque esta pelada e tem o cabelo bagunçado.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- O cabelo dela é muito feio!” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Essa tem um vestido bonitinho.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Ela tem um cabelo curto e feio.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é bonita porque ela tem uma flor!” (menina de 5 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Eu não gosto da roupa desta. É esquisita.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Ela tem um cabelo e uma roupa feia.” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é triste, tem uma franja feia, a roupa não combina e ela é meio escura.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Ela é feia por causa do rosto dela.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela tem um beijo, acho que ela tá chorando. A orelha dela é grande.” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Essa é bonita porque ela é limpinha, o cabelo dela é loirinho.” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- É bonita porque é loira.” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Nossa, o corpo dele é esquisito, tem um monte de riscos, tem um umbigo feio e é careca.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Eu não gosto de nada nele, o corpo, a pele e essa coisa no meio da barriga.” (menina de 5 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ele é feio, porque usa óculos.” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- A roupa dele é feia, ele usa óculos e tem o cabelo meio comprido de menina.” (menino de 6 anos)</p>
	<p>“- A roupa dele é feia e tem o cabelo muito bagunçado.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Ele está bem descabelado” (menino de 6 anos)</p>
	<p>“- Ele é legal, por causa da camisa e dos olhos azuis.” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- Eu gosto do <i>Max Stell</i> porque ele é de luta”. (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Eu gosto porque é um <i>Max Stell</i>” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Ele tem um monte de músculos e é forte.” (menino de 6 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ele é feio porque o cabelo dele é duro.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu não acho feio, porque esse cabelo é parecido com o do meu irmão.” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- Eu não gosto, por causa do cabelo e da roupa.” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Ele é careca e preto. Meu avô, também, é careca. Eu acho isso feio” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Esse boneco é pobre!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Eca! Esse é muito feio. Ele é preto.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Ele é feio por causa da roupa. Ele é careca e preto.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- A camisa dele é esquisita!” (menino de 6 anos)</p>

### Escola Estadual B

Ao chegar para o meu quarto encontro, as crianças estavam brincando na sala de aula e a professora solicitou que as crianças organizassem os brinquedos e sentassem na roda para começarmos a atividade. Ao verem a mala, questionaram se iríamos brincar de novo, esclareci para elas que naquele dia, no primeiro momento, queria a ajuda delas para separarem as/os bonecas/os e que me explicassem porque as/os haviam separado daquela forma e que no segundo momento elas iriam brincar novamente com as/os bonecas/os.

Abri a mala e retirei as/os bonecas/os de forma aleatória e propus que começássemos a separá-los. Uma menina (5 anos) começou a separação, juntando a *Barbie* Negra vestida de fada e o boneco negro vestido com roupas de surf. Questionei porque ela havia reunido os dois e ela justificou: “- Eles são muito parecidos e a cor deles é igual.” Em seguida as crianças começaram a colocar juntos todos os bonecos negros com corpo de adulto:



**Grupo de bonecos negros formados pelas crianças**

Em seguida, um menino (6 anos) pegou os dois *Max Stell* e os colocou juntos, justificando: “– Esses dois ficam juntos, porque são homens e brancos e são brinquedo de menino!”.



**Bonecos Max Stell**

Uma menina (6 anos) sugeriu que, já que haviam separado todos os bonecos negros, deveríamos separar todas as *Barbie* em um grupo, pois elas eram brancas e bonitas. As crianças aceitaram a sugestão e separaram todas as bonecas *Barbie* e as que eram semelhantes a elas:



**Grupo de bonecas/os semelhantes a Barbie selecionados pelas crianças**

Ao terminar a separação deste grupo, outra menina (5 anos) pegou a boneca bebê loira e uma boneca bebê negra e apontou que as duas deveriam ficar juntas, pois segundo ela: “– As duas tem narizes do mesmo tamanho”. Uma de suas colegas (6 anos) colocou, também neste grupo, a outra boneca bebê negra, afirmando: “– Essa tem o corpo igual ao das duas!”. O restante do grupo começou a reunir com as bonecas já selecionadas, todas as que possuíam corpos iguais, eles fundamentaram a escolha dizendo que todas aquelas bonecas eram crianças ou bebês.



**Bonecas/os bebês e crianças selecionados pelo grupo**

Como já citei anteriormente, para encerrarmos a atividade, perguntei para as crianças se poderíamos separar as/os bonecas/os de outra forma. Elas optaram por separá-las, tendo como critério de classificação as/os bonecas/os bonitos ou feios.

## **Quinto Encontro: Explorando as imagens**

### **Escola Estadual A e Escola Estadual B**

O meu quinto encontro com as crianças da Escola Estadual A foi realizado na biblioteca infantil da escola e, na Escola Estadual B, aconteceu em uma sala de aula anexa. Ainda nas salas de aula, solicitei que as crianças formassem uma roda, para que pudesse explicar como seria a nossa atividade naquele dia. Expus todas as fotos das bonecas no centro da mesa e expliquei que as chamaria de três em três para irmos a um outro espaço para conversarmos sobre as mesmas.

A escolha de separar as crianças em trio adveio da experiência que havíamos realizado no segundo encontro, quando as crianças falaram sobre as imagens das bonecas antigas. Constatei que, em grande grupo, poucas crianças haviam se manifestado e outras apenas seguiram opiniões já tecidas.

Reconheço que o trabalho com pequenos grupos se revelou mais produtivo: um número maior de crianças falou, foi possível incentivar, de maneira mais direta, que as crianças manifestassem suas opiniões. Algumas repetiram ou reafirmaram o que seus colegas de grupo falaram, outras optaram por não se manifestar, sendo todas essas posturas respeitadas. A seguir exponho na Tabela 3, as imagens que foram utilizadas e o que foi dito pelas crianças sobre as bonecas nelas estampadas.

**Tabela 3**  
**Imagens de bonecas que foram utilizadas e as falas das crianças**

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Eu gosto dela, por causa que tem um brinco.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- É feia porque tem a pele toda preta” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia por causa de pele que é assim! (diz passando a mão na imagem)” (menino de 5 anos )</p> <p>“- Eu não gosto. Ela é careca e também toda preta.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia, porque ela é negra que nem o meu avô.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Eu não gosto dela, porque ela tem uma coisa no cabelo.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia. É por causa que ela é preta.” ( menino de 6 anos)</p> <p>“- Eu gosto do batom dela.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque é careca e pretinha.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- É bonita por causa que ela é da minha cor.(diz passando a mão no próprio braço)” ( menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é feia porque que ela está com uma pele toda preta.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela tem só três cabelos e está vestida com uma cerquinha.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Feia por causa da roupa e ela é toda preta.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque é preta e está com essa roupa.” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Essa é feia porque tem o corpo quadrado.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Eu não gosto porque ela é preta.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque é preta.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- A roupa dela é de cerca de galinha e ela é feia porque é toda preta.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Eu acho o cabelo feio.” (menino de 5 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Ela é feia porque tem o cabelo todo cortado.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Eu acho ela feia porque ela é preta.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu não gostei dessa, porque ela tá com uma roupa rosa, a boca vermelha e o olho é azul” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Essa é feia porque ela é preta demais. Tem cabelo preto, olha azul e batom vermelho.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque ela é preta, mas os olhos são bonitos porque são azuis.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é muito escura. É feia porque olha a cor que ela está!” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é bonita, porque tem olho verde.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Eu não gosto, por causa da cara toda bronzada.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque está com o cabelo todo bagunçado. (diz mexendo no próprio cabelo)” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque está com um cabelo grande!” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- Essa está mais ou menos. Gosto do vestido, mas ela esta escabelada.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque está com o cabelo preto.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é bonita por causa dos olhos.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Eu gosto do vestido, mas ela é mais ou menos bonita porque tem a pele morena.” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Bonitas por causa da cor dos olhos e da boca.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Os olhos azuis são bonitos!” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Acho elas bonitas por causa das maquiagens” (menina de 6 anos)</p>	<p>“- Lindas! Porque aparece o cabelo e tem roupas diferentes.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Gostei dos cabelos e dos olhos porque é azulzinho.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Bonita por causa do cabelo que é grande.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- São gêmeas! Essa daqui é bonita e essa é feia por causa que é negra (boneca da esquerda).” (menina de 6 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Eu gosto muito do olho azul!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- A pintura dela é bonita!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque é escura.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- É bonita porque ela tem cabelo comprido e o olho azul.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Muito feia porque ela tem o cabelo embaralhado.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- É bonita porque tá pintada e tem olho azul.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu gosto por causa do colar!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela tem um olho bonito e tá maquiada!” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Ela é bonita por causa dos olhos verdes.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque tem o cabelo dessa cor.” (menino 6 anos)</p>	<p>“- Ela é bonita porque tem cabelo grande.” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Ela é uma líder de torcida. É muito bonita!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Essa é bonita, por causa da roupa e porque ela tem um monte de coisinhas.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é bonita, porque torce para os times.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é bonita porque está de shorts!” (menina de 5 anos)</p>	<p>“- Essa é bonita porque tem pompom!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Eu gosto porque ela tem roupa de calor.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Ela é feia porque ela é preta.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Ela é bonita porque tem um monte de coisas.” (menino de 6 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Eu gostei dessa porque ela é a que tem o vestido mais bonito do que todas!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- É bonita por causa do vestido.” (menino de 6 anos)</p>	<p>“- Ela é bonita por causa dos vestidos de babado! Eu queria ser ela!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- É bonita porque ela vai em um baile, porque ela ta usando esse vestido bem comprido.” (menina de 6 anos)</p>
	<p>“- Bonita porque ela tá com uma roupa legal e tem um cabelo para trás!” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Eu gosto por causa do maiô.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Bonita porque ela é branquinha.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Linda porque ela tem o cabelo branco.” (menino de 5 anos)</p> <p>“- Eu gosto por causa do corpo. O cabelo dela é loiro” (menina de 6 anos)</p> <p>“- É bonita por causa da roupa de listras!” (menino de 6 anos).</p>	<p>“- Ela é linda! Porque tem o cabelo branco e o olho com maquiagem preta!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Feia por causa da roupa!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- É bonita porque tem cabelo amarelo!” (menino de 5 anos)</p> <p>“- O batom e o olho são bonitos!” (menina de 5 anos)</p>
	<p>“- Essas são lindas por causa que essas desfilam. A de roupa branca é a mais bonita!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Essas são bonitas, por causa do cabelo, do batom e dos pêlos!” (menino de 5 anos).</p>	<p>“- Acho as três bonitas por causa dos cabelos e dos vestidos.” (menina 5 anos)</p> <p>“- Elas são bonitas. Por causa dos vestidos.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- A do vestido de pele e roupa branca é legal. Eu gosto também do cabelo.” (menino de 6 anos)</p>

BONECAS/BONECOS	ESCOLA ESTADUAL A	ESCOLA ESTADUAL B
	<p>“- Bonita por causa dessa calça.” (menino de 6 anos)</p> <p>“-Ela é bonita porque, tem o olho azul e um pouquinho preto.” (menina de 6 anos)</p> <p>“- É feia porque tem o cabelo todo assim! (disse fazendo movimentos de onda com as mãos)” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Eu gosto dos cabelos compridos.” (menino de 5 anos)</p>	<p>“- Eu gosto da roupa e do colar dela!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Bonita! Ela é a Barbie!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é bonita porque tem cabelo grande.” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela tem muitas coisas legais, as roupas e os colares.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é bonita por causa da calça jeans.” (menino de 5 anos)</p>
	<p>“- Feia por causa das bochechas e por causa que ela é gordinha.” (menina de 5 anos)</p> <p>“-O braço dela é gordo” (menina de 5 anos)</p> <p>“- A boca dela não aparece! É feio!” (menino 6 anos)</p>	<p>“- Eu não gosto dela porque ela tem cabelo vermelho! Que coisa feia!” (menina de 6 anos)</p> <p>“- Tem umas bochechonas feias.” (menino de 6 anos)</p> <p>“- Ela é bonita porque está sorrindo!” (menina de 5 anos)</p> <p>“- Ela é feia tem um cabelão e umas bochechonas.” (menino de 5 anos)</p>

Sem dúvida, esta foi uma experiência ímpar, que possibilitou que eu aprendesse como funcionam as questões de corpo, raça e gênero nestas classes de crianças e, como elas dizem de si e do outro.

**ANEXO C - Termo de consentimento livre e esclarecido**

