

*Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Faculdade de Educação  
Programa de Pós-Graduação em Educação*

*Bianca Salazar Guizzo*



*"Aquele negrão me chamou de leitão!": representações e  
práticas corporais de embelezamento na Educação Infantil*



*Porto Alegre*

*2011*

Bianca Salazar Guizzo

**“AQUELE NEGRÃO ME CHAMOU DE LEITÃO”:  
representações e práticas corporais de embelezamento na educação  
infantil**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Orientadora:  
Profa. Dra. Jane Felipe de Souza

Linha de Pesquisa: Educação, Sexualidade e  
Relações de Gênero

Porto Alegre

2011

## **DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)**

---

G969a Guizzo, Bianca Salazar

“Aquele negrão me chamou de leitão”: representações e práticas corporais de embelezamento na educação infantil / Bianca Salazar; orientadora: Jane Felipe de Souza. – Porto Alegre, 2011.

191 f.+ Apêndices + Anexos.

Tese (doutorado) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2011, Porto Alegre, BR-RS.

1. Infância. 2. Educação infantil. 3. Imagem. 4. Corpo. 5. Geração. 6. Raça. 7. Embelezamento. 8. Classe social. 9. Relação de gênero. 10. Cultura visual. I. Souza, Jane Felipe de. II. Título.

**CDU: 373.2:77:008**

Bianca Salazar Guizzo

**“AQUELE NEGRÃO ME CHAMOU DE LEITÃO”:  
representações e práticas corporais de embelezamento na educação  
infantil**

Tese apresentada no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Aprovada em 02 mar. 2011.

---

Profa. Dra. Jane Felipe de Souza – Orientadora

---

Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha – UFRGS

---

Profa. Dra. Gládis Elise Pereira da Silva Kaercher – UFRGS

---

Profa. Dra. Miriam Adelman – UFPR

*Dedico esta Tese aos meus pais pelas lições de vida transmitidas e ensinadas cotidianamente e com quem, desde sempre, aprendi que devemos lutar pelo que queremos. A eles devo a pessoa que me tornei.*

## AGRADECIMENTOS

Os muitos anos vividos nesta Universidade foram marcados por aprendizados, por algumas experiências riquíssimas (outras nem tanto!), mas foram marcados principalmente pelas pessoas com as quais convivi. Pessoas que me auxiliaram a seguir em frente, a enfrentar desafios, a construir caminhos, etc. São muitas as pessoas que cruzaram esses caminhos ao longo de mais de uma década dedicada à vida acadêmica. Porém, neste espaço, vou me dedicar a agradecer aqueles e aquelas que estiveram mais fortemente presentes nestes últimos quatro anos em que estive vinculada ao Doutorado.

Tal como em outros momentos, em primeiro lugar, gostaria de agradecer à minha mãe e ao meu pai pela educação, pelo amor e pelo incentivo que sempre nos deram. Agradeço pela forma como nos incentivaram a enfrentar os desafios da vida e por todas as oportunidades propiciadas.

Ao meu marido Alex que me apoiou desde o início da graduação em distintos momentos (sejam de alegrias, sejam de medos e angústias) e que sempre comigo embarcou nas aventuras mundo a fora. Obrigada pelo carinho, pela paciência e pela admiração demonstrados.

Aos meus irmãos Rodrigo e Camila e ao meu cunhado Cristiano pelas parcerias, pelos apoios, pela torcida, pelas vibrações em conquistas vividas ao longo dos últimos anos.

Às crianças da minha vida: Vitor, Cássio e Martina pelos instantes de alegria, satisfação e descontração proporcionados.

Aos/às queridos/as amigos/as que, de alguma forma, estiveram presentes ao longo dessa caminhada: Kaka, Leco, Andressa, Nicolau, Angela, Rafael, Alex, Clarice, Leila, Suyan, Rayssa e Cláudia.

Às minhas avós Maria (*in memoriam*) e Dileta pelos exemplos de vida e aos demais familiares e às várias pessoas queridas, com quem convivo em diferentes lugares, sou grata de modo não menos especial, mesmo não tendo como citá-las uma por uma.

Entrando no âmbito acadêmico, agradeço infinitamente à minha orientadora, Professora Doutora Jane Felipe, que me introduziu nesse campo de estudos e com a qual venho compartilhando, desde a Iniciação Científica, momentos de convívio alegre, divertido, descontraído, respeitoso e de muitos aprendizados. Com ela aprendi através de parcerias acadêmicas e não acadêmicas. Deixo aqui meu agradecimento pela confiança que deposita em mim, pela orientação leve e sem aprisionamentos e pela autonomia que desde sempre por ela me foi dada.

Agradeço, de forma muito especial, a disponibilidade e as contribuições das demais professoras integrantes da Banca Examinadora dessa Tese: Susana, Gládis e Miriam. Agradeço também ao professor Fernando Hernández pelas valiosas contribuições na qualificação do projeto a partir do qual se originou essa Tese e por me ter acolhido junto à Universidade de Barcelona durante a realização do estágio de doutoramento.

Não posso deixar de agradecer ao grupo de orientação: Bello, Dinah, Lourdes, Débora, Liliane e Alissandra pelas leituras e sugestões relacionadas aos meus escritos, bem como pela amizade e parcerias.

Agradeço aos/às colegas do Grupo de Estudos de Educação e Relações de Gênero (GEERGE) pelas aprendizagens e amizades construídas ao longo de uma década. Aos/às funcionários/as do Programa de Pós-Graduação em Educação pela atenção e disponibilidade. Agradeço também à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pelo apoio financeiro dado durante minha estada para estudos em Barcelona, como durante o último ano de curso aqui no Brasil.

Por fim, registro meu agradecimento à Escola Municipal Dulce Moraes por ter me possibilitado desempenhar as funções de professora e pesquisadora concomitantemente. De modo especial, agradeço a Equipe Diretiva pelo apoio sempre demonstrado, a todas as/os colegas pelo incentivo que me deram e, principalmente, as crianças com as quais tive a possibilidade de interagir e conviver nessa “pequena-grande” escola.



**“... mire, veja: o mais importante e bonito do mundo é isto; que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam ou desafinam. Verdade maior. É o que a vida me ensinou.”**

João Guimarães Rosa, Grande Sertão: Veredas

## RESUMO

Na sociedade brasileira atual, questões relacionadas à aparência e à imagem do corpo são reconhecidas como elementos centrais nos processos de constituição de identidades desde a infância. Esta tese tem como questão central de pesquisa discutir em que medida as representações de beleza e de feiura compreendidas pelas crianças de uma turma de Educação Infantil pertencente a uma escola pública do município de Esteio/RS afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos, delineando assim suas feminilidades. Os principais objetivos desta investigação são: 1) apresentar como determinadas representações de gênero, raça/cor, classe social e geração, construídas e reiteradas diariamente por meio das mais diversas pedagogias culturais e visuais, ecoam e circulam, como verdades quase que absolutas, no ambiente educacional infantil; 2) a partir dessas representações propagadas em diferentes meios culturais e sociais na contemporaneidade, mostrar como as meninas dessa turma investem em certas práticas corporais para serem consideradas belas. Levando em conta tais objetivos, foram apresentadas algumas situações desenvolvidas no cotidiano escolar da referida turma, para que as crianças pudessem expressar suas concepções a respeito do tema. Os resultados mostraram que as meninas, bem como os meninos, se preocupam com suas aparências e tais preocupações provavelmente são construídas a partir das representações e imagens aos quais elas/es têm acesso através de diversos meios. Em função da intensa presença de representações e imagens, meninas, em especial, são encorajadas a investir em seus corpos, o que colabora na constituição de suas identidades. Elas, muitas vezes, almejam ter corpos perfeitos e investem em práticas para esconderem seus "defeitos" e se parecerem com celebridades que admiram. Entretanto, tais práticas não foram aqui analisadas como "naturais" ao comportamento feminino, mas como parte de uma construção histórica, social e cultural. Para o desenvolvimento das análises foram utilizadas as contribuições dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e dos Estudos de Cultura Visual, especialmente aqueles que se aproximam da perspectiva pós-estruturalista de análise. Tais campos de estudos mostram-se produtivos na medida em que julgam que nossas identidades são forjadas e constituídas continuamente dentro de determinadas culturas, pela disputa constante de poder. Além disso, fornecem ferramentas para a análise de artefatos e acontecimentos que permeiam as arenas culturais e educacionais e que possuem grande relevância na produção das identidades infantis.

Palavras-chave: **Infância. Educação infantil. Imagem. Corpo. Geração. Raça. Embelezamento. Classe social. Relações de gênero. Cultura visual.**

---

GUIZZO, Bianca Salazar. "**Aquele Negrão me Chamou de Leitão**": representações e práticas corporais de embelezamento na educação. – Porto Alegre, 2011. 191 f.+ Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## ABSTRACT

In contemporary Brazilian society, questions of appearance and body image are recognized as central elements in the construction processes of children's identities. This thesis aims to discuss to what extent the representations of beauty and ugliness understood by children of an early childhood education class, from a public school in the municipality of Esteio/RS, affect the way girls deal with and invest in their bodies, and thus outline their femininities. The main focuses of this research are: 1) to present how certain representations of gender, race/color, social class and generation, built and repeated daily through a variety of cultural and visual pedagogies, reflect and circulate as almost absolute truths in the children's educational environment; 2) to show how the girls in this group get involved with certain bodily practices to be considered beautiful from representations spread among different cultural and social media in contemporaneity, Taking into account such objectives, some situations developed in the school everyday life were presented so that the children could express their ideas about the theme. The results showed that girls and boys are worried about their appearances and such concerns probably are constructed from images and representations to which they have access through various means. Due to the intense presence of representations and images, girls in particular are encouraged to invest in their bodies, which contribute in the formation of their identities. They often want to have perfect bodies and engage in practices to hide their "flaws" and resemble celebrities they admire. However, such practices were not analyzed here as a "natural" female behavior, but as part of a system of historical, social and cultural relations. For the development of such analyses, the contributions of Gender Studies, Cultural Studies and Visual Culture Studies were used, particularly those associated with the post-structuralism approaches. Such fields of study are productive to the extent that they believe that our identities are continually forged and incorporated within certain cultures by a constant struggle over power. In addition, they provide tools for the analysis of artifacts and events, which permeate the cultural and educational arenas and are relevant to the production of children's identities.

Keywords: **Childhood. Child rearing. Image. Body. Generation. Breed. Grooming. Social class. Gender relation. Visual culture.**

---

GUIZZO, Bianca Salazar. **"Aquele Negrão me Chamou de Leitão"**: representações e práticas corporais de embelezamento na educação. – Porto Alegre, 2011. 191 f.+ Apêndices + Anexos. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2011.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1: O que essa Tese tem a ver comigo?	26
Figura 2: Sem título	49
Figuras 3 e 4: Sem títulos	50
Figura 5: Sem título	51
Figuras 6 e 7: Sem títulos	52
Figuras 8 e 9: Sem títulos	54
Figuras 10 e 11: Sem títulos	56
Figura 12: Sem título	58
Figura 13: Sem título	60
Figuras 14 e 15: Afrodite e Adonis	67
Figuras 16 a 18: Theda Bara, Marilyn Monroe e Twiggy	71
Figuras 19 a 24: Modelos famosas ao final do século XX e início do XXI	74
Figura 25: David Beckham	76
Figuras 26 a 28: Joana Prado, Carla Perez e Sheila Carvalho	77
Figura 29: "Os Trapalhães"	79
Figura 30: Xuxa	80
Figuras 31 a 34: Imagens pertencentes a um encarte publicitário de uma marca de roupas infantis	82
Figuras 35 a 38: Fotografias dos acessórios escolares utilizados pelas crianças do Jardim B da Escola Dulce Moraes	83
Figuras 39 a 41: Capas de diferentes edições do livro "Lolita"	84
Figura 42: Cartaz de apresentação da minissérie "Presença de Anita"	85

Figura 43: Localização da cidade de Esteio/RS	91
Figura 44: Fotografia da Escola Dulce Moraes	92
Figuras 45 e 46: Fotografias da pracinha e quadra de esportes da Escola Dulce Moraes	93
Figura 47: Fotografia da sala de aula da turma de Jardim B da Escola Dulce Moraes (2007)	95
Figura 48: Localização da cidade de Barcelona	96
Figuras 49 e 50: Fotografias da sala de aula de uma das turmas de P5	97
Figuras 51 e 52: Fotografias da sala de aula da outra turma de P5	98
Figuras 53 e 54: Fotografias das crianças brincando nos pátios das escolas catalãs visitadas	99
Figura 55: Capa do livro "Diversidade"	105
Figura 56: Capa do livro "Tanto, Tanto!"	106
Figuras 57 e 58: Panda Po de "Kung Fu Panda" e a protagonista de "A Noiva Cadáver"	107
Figuras 59 a 64: Imagens de pessoas consideradas bonitas pelas crianças	114
Figuras 65 a 70: Imagens de pessoas consideradas feias pelas crianças	115
Figuras 71 a 76: Personagens do filme "A Noiva Cadáver"	121
Figuras 77 a 82: Imagens de pessoas consideradas feias pelas crianças	128
Figura 83: Sem título	141
Figura 84: Sem título	142
Figura 85: Sem título	143
Figura 86: Sem título	144
Figura 87: Sem título	146
Figura 88: Sem título	147
Figura 89: Sem título	149

Figura 90: Sem título	154
Figura 91: Sem título	155
Figura 92: Sem título	156
Figuras 93 e 94: Sem títulos	157
Figuras 95 e 96: Vitrine de loja infantil de Barcelona	159
Figuras 97 a 107: Sem títulos	161
Figura 108: Cena do filme "Pequena Miss Sunshine"	162
Figura 109: Natália Stangherlin	163
Figuras 110 e 111: "As Meninas Superpoderosas" e "Bob Esponja"	167
Figuras 112 a 115: "Hello Kitty", "Betty Boop", "Homem Aranha" e "Ben 10"	168

## **LISTA DE APÊNDICES E ANEXOS**

### **APÊNDICES**

**APÊNDICE A** – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA DULCE MORAES PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO

**APÊNDICE B** – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA RESPONSÁVEIS

**APÊNDICE C** – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E INFORMADO

### **ANEXOS**

**ANEXO A** – RESUMO SIMPLIFICADO DO FILME “A NOIVA CADÁVER” (2005)

**ANEXO B** – RESUMO SIMPLICIDADE DO FILME “KUNG FU PANDA” (2008)

## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b>	19
<b>1. O QUE ESSA TESE TEM A VER COMIGO?</b>	23
<b>2. SITUANDO POSICIONAMENTOS</b>	30
2.1 DOS APORTES TEÓRICOS	30
2.2 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS	37
<b>3. (RE)CONTANDO HISTÓRIAS...</b>	49
3.1 DA INFÂNCIA	49
3.1.1 INFÂNCIA E CONSUMO	57
3.2 DA BELEZA	65
3.3 DA EROTIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL	78
<b>4. CAMINHOS DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b>	87
4.1 O LOCAL E OS SUJEITOS DE PESQUISA	91
4.2 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS	104
<b>5. CORPOS DEPRECIADOS: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, GERAÇÃO, RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL</b>	110
5.1 APRENDENDO ATRAVÉS DAS IMAGENS	111
5.2 COMO OS "OUTROS" VÃO SE CONSTITUINDO NA VISÃO DAS CRIANÇAS	116
5.3 "LÁ VEM AQUELA VELHA CHATA": GERAÇÃO X BELEZA X FEIURA	120
5.4 "AQUELE NEGRÃO ME CHAMOU DE LEITÃO!": ATRAVESSAMENTOS DE RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL EM XINGAMENTOS E DISCRIMINAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS	130



**6. PEQUENAS MULHERES? INVESTIMENTOS E PRÁTICAS CORPORAIS DE EMBELEZAMENTO NA INFÂNCIA** 141

6.1 NA INFÂNCIA BRASILEIRA, BELEZA É TUDO?

**7. FINS E RECOMEÇOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

**REFERÊNCIAS** 176

DOCUMENTOS CONSULTADOS 190

ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS 191

BIBLIOGRAFIA INFANTIL UTILIZADA 191

**APÊNDICES E ANEXOS** 192

## CÓDIGOS PARA AS TRANSCRIÇÕES

- ( ) - Informações sobre o contexto das falas e/ou dos fatos
- ... - Pausa
- [...] - Material suprimido
- [ ] - Dados acrescentados pela pesquisadora
- # # - Extraído de anotações da pesquisadora, não de transcrição direta

## APRESENTAÇÃO

As imagens não têm sentido em si mesmas, os significados que atribuímos a elas são constituídos e produzidos a partir de interações sociais e culturais que realizamos com elas. Susana Rangel Vieira da Cunha (2005a, p.172)<sup>1</sup> lembra-nos que “Cada época, cultura, grupo social e os sujeitos elaboram seus modos particulares de atribuir sentido aos textos visuais (...)”. Na atualidade, quando falamos em imagens ou - mais especificamente - em Cultura Visual, há distintos aspectos que aí podem ser articulados e um deles, segundo Fernando Hernández (2009), articula-se à condição cultural, marcada pelas nossas relações com as tecnologias, que afeta o modo como nos vemos, bem como o modo pelo qual vemos o mundo.

As imagens<sup>2</sup> que compõem a capa dessa Tese, também são significadas diferentemente dependendo da época, do lugar, da cultura na qual estamos imersos. Assim que as olhamos podemos rapidamente constatar que elas apresentam semelhanças e diferenças. Elas nos apresentam crianças produzidas e embelezadas provavelmente de acordo com normas e padrões próprios de suas épocas e de seus lugares. Cada uma delas não somente nos ensina sobre crenças, comportamentos, valores e representações de mundo, como também, de certo modo, podem nos ajudar a nos constituir de alguma forma.

Nessa apresentação vou me permitir “brincar” com os referidos textos visuais e com definições dicionarizadas de palavras. Guacira Louro (2002, mimeo), a esse respeito, nos diz que essa brincadeira “pode se mostrar um exercício

---

<sup>1</sup> Ao longo do texto optei por escrever o nome dos/as autores/as por extenso quando aparecem pela primeira vez, apesar de saber que isso contraria as normas da Associação Brasileira de Normas e Técnicas (ABNT). Trata-se, pois, de uma opção política, em função da minha inserção no campo dos Estudos de Gênero. Com essa opção visio a tornar visíveis mulheres e homens pesquisadoras/es em quem me ancoreo teoricamente (MEYER e SOARES, 2004).

<sup>2</sup> No bojo desse trabalho imagens são compreendidas como textos ou artefatos visuais.

interessante: pode nos ajudar a pensar sobre as formas como se estabelecem as posições-de-sujeito no interior de uma cultura”.

Começamos, então, por “embelezar” que, conforme registram os dicionários, significa “fazer pessoa ou coisa ter um aspecto que agrada aos olhos; tornar-se belo” (HOUAISS, 2003). Wladyslaw Tatarkiewicz (2002), baseando-se em alguns estudiosos e pensadores do século XVI, argumenta que naquela época “embelezar-se” estava articulado aos esforços que pessoas faziam sobre si mesmas ou sobre determinados objetos a fim de disfarçar uma imperfeição ou melhorar ainda mais aquilo que já era considerado belo. Embora os dois conceitos mencionados acima estejam bastante próximos, o conceito de “embelezar-se”, bem como inúmeros outros conceitos adotados nessa Tese, também é fluido, cambiante, transitório, variável e instável.

Os textos visuais trazidos na capa são exemplos disso. Tanto as representações da princesa Margarida Maria pintadas por Diego Velásquez no século XVII<sup>3</sup>, como as crianças que estampam anúncios publicitários deste século XXI<sup>4</sup> estão produzidas e embelezadas, porém de maneiras um tanto diversas. E as diferenças nas formas de se produzir e de se embelezar vão além das diferentes épocas, como já destacado. Elas variam também em função do gênero, da cultura, da classe social, da raça/cor, da geração a que pertencem os sujeitos representados.

Antes de passar a descrever os capítulos que compõem essa Tese, é importante destacar que “vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita” (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24). Por considerar, então, a importância das visualidades na atualidade é que me utilizo de várias imagens ao longo desse trabalho. Algumas delas são ilustrativas e tem como principal intuito completar, exemplificar, mostrar, evidenciar algo do texto escrito para, então, dar vida e leveza a ele. Outras procuram tecer narrativas visuais que

---

<sup>3</sup> Diego Rodríguez de Silva Velásquez nasceu em Sevilha e foi o principal artista da corte de Felipe IV. Princesa Margarida Maria, também conhecida como Infanta Margarida, foi representada a exaustão por Velásquez. Sua representação mais famosa pode ser observada no quadro conhecido como “As Meninas”. Nesse quadro Infanta Margarida, então com cinco anos, está cercada por outras meninas e por suas criadas.

<sup>4</sup> As imagens foram obtidas de encartes de propagandas de marcas de roupas infantis que circularam no Brasil no ano de 2007.

pretendem ampliar as discussões desencadeadas nos textos, bem como suscitar pensamentos, ideias e problematizações, ou seja, algumas imagens que apresento se tornam narrativas. Segundo Alberto Manguel (2001, p. 24) “uma imagem dá origem a uma história que, por sua vez, dá origem a uma imagem”.

Feitas essas considerações iniciais, passo a descrever cada um dos capítulos que compõem a Tese. No capítulo “O que essa Tese tem a ver comigo?” apresento as razões que me motivaram a definir minha temática de investigação, a forma como esta pesquisa de Doutorado foi delineada, bem como as questões de investigação propostas.

No capítulo seguinte “Situando Posicionamentos” discorro sobre os aportes teóricos e sobre as ferramentas conceituais das quais me vali para desenvolver as análises que aqui empreendo. Saliento também a relevância dos campos teóricos adotados nesse estudo para pesquisas inseridas na área da educação e da infância. Além disso, procuro dialogar, especialmente a partir da perspectiva dos Estudos Culturais e de Gênero, com conceitos-chave como: representação, discurso, gênero, sexualidade, classe social, geração, raça, etnia e cor.

Na terceira seção intitulada “(Re)contando histórias...” procuro tecer algumas considerações a respeito da história da infância, da história da beleza e da história da erotização infanto-juvenil. Histórias que estão estreitamente entremeadas umas às outras e que são fundamentais para entendermos as representações, os investimentos e as práticas de embelezamento compreendidos e adotados pelas crianças na atualidade.

Em “Caminhos de pesquisa: procedimentos metodológicos” apresento as estratégias de investigação adotadas ao longo do trabalho. Ademais, discorro sobre as estratégias adotadas para desenvolver a investigação a que me propus. Faço, ainda, uma descrição dos espaços em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, como também descrevo os sujeitos nela envolvidos.

Os resultados e as problematizações oriundos a partir da incursão por esses espaços foram organizados em duas grandes unidades de análises, apresentadas nos capítulos “Corpos Depreciados: gênero, geração, raça/cor e classe social na Educação Infantil” e “Pequenas Mulheres? Investimentos e práticas corporais de embelezamento na infância”. Na primeira unidade analítica procuro, a partir do

*corpus* de pesquisa construído com uma turma de alunos e alunas compreendidos na faixa etária de 5/6 anos, apresentar quais as representações de beleza que circulam entre as crianças e de que forma tais representações ecoam no cotidiano escolar infantil.

Na sociedade brasileira atual, questões relacionadas à aparência e à imagem do corpo são reconhecidas como elementos centrais nos processos de constituição de identidades infantis. Por isso, na segunda unidade analítica, cujo título está anteriormente referido, mostro e problematizo os investimentos e as práticas corporais que são utilizados pelas meninas da turma em questão na tentativa de enquadrar-se nos padrões de beleza atual.

Ao final, em “Fins e Recomeços: considerações finais” retomo alguns pontos discutidos ao longo dessa Tese, como também empreendo algumas considerações finais sobre as potencialidades e os achados dessa pesquisa.

## 1. O QUE ESSA TESE TEM A VER COMIGO?<sup>5</sup>

(...) este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2003, p. 17).

Durante grande parte da minha vida acadêmica e profissional meus olhares estiveram direcionados para as questões relacionadas às infâncias, em especial àquelas articuladas a gênero e sexualidade. Sempre tive interesse em investigar, discutir e problematizar de que forma as escolas infantis, incluindo os diversos sujeitos que por elas circulam (crianças, equipes diretivas, pais, mães e professoras), entendem e lidam com tais questões e contribuem para a constituição das masculinidades e feminilidades ainda na infância.

Nas instituições escolares infantis brasileiras pelas quais circulei (seja como professora ou pesquisadora), um dos aspectos que mais me chamava a atenção era a constante preocupação que as crianças, especialmente as meninas, demonstravam com relação ao embelezamento de si. Atuei como professora numa escola da rede municipal de ensino de Esteio/RS por onde circulavam crianças de variadas idades. Entretanto, meu olhar voltava-se às crianças frequentadoras da Educação Infantil, compreendidas na faixa etária de 5-6 anos. Frequentemente as meninas dessa idade chegavam à escola maquiadas, ou mesmo vestidas com roupas e sapatos muito semelhantes aos que as adolescentes e as mulheres costumavam usar. Quando algumas delas não iam maquiadas, a atividade principal

---

<sup>5</sup> Realizei estágio de doutoramento (Doutorado Sandúche) na Universidade de Barcelona no período de fevereiro de 2009 a janeiro de 2010 com financiamento da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) sob supervisão do Prof. Dr. Fernando Hernández y Hernández. Durante esse período, sempre fui instigada por ele a pensar na seguinte questão: "O que essa tese tem a ver comigo?", daí o título desse capítulo no qual busco explicitar as razões que contribuíram para a escolha do meu tema de investigação.

nos momentos livres era justamente brincar de “Salão de Beleza” já que muitas traziam de casa batons, sombras, estojinhos de maquiagens, *blushs*, etc.

Outra questão que chamava muito a minha atenção era a utilização, por parte das meninas, de sapatos de salto alto. Nas turmas de Educação Infantil, duas vezes por semana, havia períodos de recreação. Em razão disso, foram mandados para os/as responsáveis bilhetes solicitando que, especialmente nesses dias, as crianças fossem para a escola com sapatos confortáveis ou, preferencialmente, de tênis. No entanto,

*#[...] uma menina, mesmo após o envio do bilhete, continua indo com sandálias ou sapatos "inadequados" à prática de atividades físicas. Conversei, então, com sua mãe e ela me contou que a menina se negava a usar tênis, pois, segundo ela, ficaria muito "baixinha" # (Caderno de Anotações, 15.03.2007).*

Entretanto, as questões relativas ao embelezamento vão muito além da simples utilização de acessórios, roupas e maquiagens. Elas estão estreitamente relacionadas a gênero, a raça/cor, bem como a classe social e a geração, como tentarei demonstrar em capítulos posteriores.

Mas, afinal, o que leva meninas tão pequenas a preocuparem-se com questões como essas descritas no parágrafo anterior? Na contemporaneidade, o que se relaciona à “beleza”<sup>6</sup> articula-se reiteradamente a determinados padrões: branco, alto, magro, liso, jovem, malhado, rico características essas tidas como sinônimas de belo e saudável. Tais aspectos têm sido largamente difundidos por personalidades (apresentadoras infantis, atores, atrizes, cantores, cantoras, atletas, modelos, etc.) cujas imagens têm sido veiculadas de diferentes maneiras através da televisão, de revistas, de bonecas, etc. Talvez por isso, é que meninas desde cedo já almejem conquistar esse tipo de corpo hegemônico, tão propagado nos mais diversos meios sociais, culturais e educacionais.

Autores como Nicholas Mirzoef (2003) e Hernández (2007;2009) têm contribuído amplamente para as discussões que dizem respeito à Cultura Visual que, entre outros aspectos, se interessa pelo espaço de interação que se

---

<sup>6</sup> Dedico capítulo posterior à discussão desse conceito.



estabelece entre aquilo que vemos e em que medida isso que vemos contribui para a nossa constituição enquanto sujeitos.

Segundo eles, nas sociedades ocidentais contemporâneas têm se dado grande relevância aos artefatos culturais que nos são apresentados cotidianamente e ao significado que os sujeitos dão a eles. As imagens não podem ser consideradas ingênuas, mas elas expressam as representações de uma sociedade, em um dado período histórico. Podemos dizer ainda que, através de artefatos visuais, as crianças vão formando ideias e conceitos do que é ser belo/a ou desejável na atualidade.

Entretanto, relativo à interpretação de imagens, Manguel (2001, p.27) ressalta que "só podemos ver aquilo que, em algum feitio ou forma, nós já vimos antes", isto é, crianças e adultos só veem e também atribuem significados a coisas que lhes façam sentido. Esse mesmo autor afirma ainda que tanto textos/histórias, como imagens nos informam sobre acontecimentos, normas, padrões ocorridos e estabelecidos dentro de uma sociedade. Resumidamente, podemos entender que existem narrativas tanto nas palavras como nas imagens.

São muitas as instâncias culturais que disputam o poder de produzir e fixar em nossos corpos quem é bonito, sadio, adequado, perfeito, em boa forma e de boa aparência. Ao mesmo tempo, tais instâncias atuam na produção de diferenças e hierarquias que estão envolvidas com a formação das diversas identidades que assumimos e por meio das quais passamos a nos reconhecer. Rosa Fischer (2001a, p. 48-49), a esse respeito, salienta que

os imperativos da beleza (...), sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos.

O poder de subjetivação exercido por determinadas personalidades é bastante grande. Meninas e meninos, além de terem ou quererem ter diversos produtos que estabelecem algum tipo de ligação com o nome e/ou a imagem de

celebridades que admiram, também aspiram ser parecidas/os com essas personalidades nos seus modos de vestir, nas suas formas físicas, no jeito de ser e de se comportar, etc. Lembro da minha própria infância, vivida em meados da década de 1980, quando apresentadoras de programas infantis tornaram-se grandes ídolos de crianças, especialmente meninas, entre as quais me incluo. Nosso grande desejo era nos parecermos com tais apresentadoras e para isso utilizávamos roupas parecidas com as delas, ajeitávamos os cabelos como os delas e, é claro, o sonho de um dia vir a ser uma *Paqueta*<sup>7</sup> era sempre presente.



**Figura 1: O que essa Tese tem a ver comigo?<sup>8</sup>**

<sup>7</sup> As Paquetas eram as ajudantes de palco dos programas de televisão da apresentadora Xuxa (sobre a qual falarei mais adiante) que a acompanharam nas apresentações por todo o Brasil e também no exterior. Elas iniciavam suas carreiras por volta dos 9 -15 anos e a despedida vinha no início da vida adulta, aos 17-20 anos, mais ou menos.

<sup>8</sup> A figura que intitulei "O que essa Tese tem a ver comigo?" por mim elaborada vai ao encontro do que Cunha (2007) conceitua como "biografia visual", pois através dela tento contar parte da história da minha infância por meio de imagens que me constituíram enquanto menina e que até hoje respingam na constituição da minha identidade.

Com relação a esse poder de subjetivação, Michel Foucault (2002) nos traz importantes contribuições. O processo de subjetivação, segundo ele, se dá em função de um entrecruzamento de várias práticas: culturais, visuais, sociais, econômicas, tecnológicas, midiáticas e, a partir daí, auxilia no processo de constituição dos sujeitos. De acordo com esse autor, há dois processos interligados: a objetivação e a subjetivação. No primeiro, sujeitos tornam-se objetos, alvos de um poder que age sobre eles e, ao mesmo tempo, de um saber que é produzido a partir deles. No segundo, eles passam a se reconhecer como objeto de conhecimento, são induzidos a observar-se, analisar-se, decifrar-se e reconhecer-se.

Esse mesmo autor auxilia-nos na compreensão de que não há subjetivação sem a participação dos próprios sujeitos. Muito dificilmente somos ou ficamos neutros diante de um discurso ou acontecimento (FOUCAULT, 1999, 2002). Ademais, podemos dizer que os modos de subjetivação são compreendidos através de práticas que se instituem no cotidiano e que forjam as formas de relação que os sujeitos estabelecem consigo mesmos.

Associada à excessiva preocupação que crianças brasileiras vêm demonstrando em relação aos seus corpos e, especialmente, às suas aparências, têm-se discutido as questões que se relacionam à erotização que não deixam de estar entremeadas e articuladas às questões de embelezamento, especialmente em se tratando de corpos femininos infantis. Jane Felipe (2005, p. 55) argumenta que meninas e adolescentes “frequentam cada vez mais cedo as academias de ginástica, se submetem a cirurgias plásticas, fazem dietas, estabelecem pactos entre as amigas (como, por exemplo, não ingerir bebidas e alimentos com alto teor calórico), tudo em nome da beleza”.

Essa mesma autora também nos instiga a pensar, a partir das problematizações que faz em torno do conceito de ‘pedofilização’, sobre uma interessante contradição presente nas sociedades contemporâneas. Ao mesmo tempo em que se propagam campanhas e leis cujos intuitos são preservar a integridade física, moral e social das crianças e combater as práticas de pedofilia, há uma intensa veiculação de corpos infantis erotizados (os femininos, principalmente) que se enquadram às normas vigentes de beleza a serem

enfeitados, produzidos e, quem sabe, até mesmo, desejados e consumidos (FELIPE, 2004; 2005).

Pensando a respeito dessas questões, comecei, então, a observar nas vivências do meu cotidiano, a forma como, em diversas instâncias educacionais, visuais, sociais e culturais, crianças se posicionam e são posicionadas no que diz respeito ao embelezamento e, algumas vezes, à erotização de seus corpos. Sendo assim, meu principal problema de investigação consiste em **discutir em que medida as representações de beleza compreendidas pelas crianças afetam a forma como as meninas lidam/investem com/nos seus corpos?**

A parti daí, desdobram-se outras questões de pesquisa, a saber:

- *Quais as representações de embelezamento as crianças possuem e de que forma elas expressam e interagem com tais padrões?*
- *De que forma as questões de raça/cor, classe social e geração estão imbricadas nessas representações?*
- *Como as representações atuais de embelezamento produzem/afetam as relações de gênero?*
- *De que estratégias as meninas se valem para se enquadrar nas normas vigentes de embelezamento?*

Algumas das minhas perguntas de pesquisa relacionam-se especialmente às meninas pois, como aprofundarei mais adiante, embora hoje os meninos também se preocupem com a aparência, as meninas são as que mais investem em práticas de embelezamento.

Para responder a tais questões realizei observações e outras estratégias com crianças de 5/6 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Moraes, localizada no município de Esteio/RS<sup>9</sup>. Além disso, pelo fato de ter tido a possibilidade de realizar um estágio de doutoramento na Universidade de Barcelona, visitei escolas de Educação Infantil localizadas em Barcelona a fim de

---

<sup>9</sup> Fui professora dessas crianças no ano de 2007 quando elas ainda frequentavam a turma de Educação Infantil (nível Jardim B). Muitas delas ainda permaneceram na escola. Os outros procedimentos utilizados foram: grupos de conversa, entrevistas com seus/suas responsáveis foram realizados, como explanarei mais detalhadamente no capítulo "*Caminhos de pesquisa: procedimentos metodológicos*".

saber de que forma essas questões se expressavam no cotidiano das crianças que aí circulavam.

Minha intenção não foi fazer um estudo comparativo entre crianças gaúchas/brasileiras e catalãs/espanholas, mas busquei um maior aprofundamento e adensamento teórico-metodológico, tanto a partir da minha inserção em outra Faculdade e em outros grupos de pesquisadores/as, como a partir das observações realizadas nas instituições acima referidas, quando busquei voltar meu olhar aos temas de minha pesquisa, procurando observar o modo como as crianças se vestiam e se comportavam, como eram suas práticas corporais e de embelezamento no espaço escolar, buscando compreender ainda mais esse processo entre as crianças.

As análises empreendidas em decorrência do *corpus* de pesquisa que construí ao longo de minhas pesquisas de campo baseiam-se em contribuições oriundas de três campos teóricos, quais sejam: dos Estudos de Gênero, dos Estudos Culturais e dos Estudos de Cultura Visual. Sendo assim, no tópico seguinte, considero necessário fazer algumas considerações acerca dos aportes teóricos e das principais ferramentas conceituais que serão utilizadas nessa pesquisa. Mesmo que essas considerações já tenham sido desenvolvidas exaustivamente em outros estudos, elas tornam-se importantes e necessárias para melhor situar os posicionamentos que adoto, bem como os lugares onde esta investigação está inserida.

## 2. SITUANDO POSICIONAMENTOS

### 2.1 DOS APORTES TEÓRICOS

Como destaquei anteriormente, para o desenvolvimento dessa pesquisa, tomo como base teorizações e pesquisas que vêm sendo produzidos especialmente no âmbito dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais, mais especificamente daqueles que estão vinculados à vertente Pós-Estruturalista de análise.

Minha aproximação com tais estudos sempre se mostrou bastante produtiva para aquilo a que me propus investigar, embora muitas vezes essas escolhas teóricas tenham trazido algumas incertezas, dúvidas e questionamentos. No entanto, com elas tenho aprendido a operar com o provisório e o transitório. Porém, saber lidar com isso não é algo simples, especialmente quando se está inserido/a na educação que, por longo tempo, foi considerada uma área a partir da qual se produziam pesquisas que tinham como propósito traçar direções, recomendações e, mais do que isso, definir soluções (LOURO, 2004a).

Articulados aos Estudos de Gênero e aos Estudos Culturais, os Estudos de Cultura Visual são tomados como referência nas discussões e problematizações desenvolvidas. Tal campo de estudos vem ganhando cada vez mais espaço acadêmico em pesquisas advindas de variadas áreas do conhecimento, dentre as quais podem ser mencionadas: a da Educação, a das Artes e a da Comunicação. Minha inserção nesse novo campo teórico torna-se importante na medida em que pode auxiliar-me a aprofundar o seguinte questionamento: como os Estudos de Cultura Visual podem contribuir para uma maior compreensão das questões que envolvem os processos de produção de corpos infantis suscitados desde a infância?

A Faculdade de Belas Artes da Universidade de Barcelona constitui-se como um dos principais pólos de desenvolvimento de pesquisas cujos Estudos de Cultura Visual articulados à Educação são Centrais. Em função disso, minha inserção nessa

instituição foi bastante importante uma vez que pude aprofundar meus conhecimentos no referido campo de estudos através da convivência com outros/as pesquisadores/as, participando de seminários, congressos e grupos de discussão, da troca de experiências e materiais articulados a tal campo, etc. Ao longo do período em que estive em Barcelona, procurei aprofundar meus conhecimentos nesse campo de estudos e estar aberta para surpreender-me, conhecer e aprender coisas novas.

De algumas décadas para cá, diversos/as pesquisadores/as vêm se dedicando aos Estudos de Cultura Visual, que entendem as imagens como produtoras de cultura, sem deixar de levar em conta que, ao mesmo tempo, são produzidas dentro desta. Inicialmente, nessa perspectiva, havia uma preocupação maior com os artefatos visuais que dão sentido à vida cotidiana do que com os que se vinculam a grandes obras de artes, ao cinema, etc. A Cultura Visual vai além de leituras de imagens alicerçadas no formalismo perceptivo, ou seja, nesse campo procura-se focar as imagens como capazes de representar distintas formas de poder, como também de naturalizar determinados discursos que acabam se tornando hegemônicos em certas épocas e culturas. De acordo com Pamela Taylor e Christine Ballengee-Morris (2003, p. 21):

Cultura Visual trabalha com imagens oriundas dos meios de comunicação de massa como televisão, filmes, vídeo clipes, tecnologias computacionais, anúncios, revistas e jornais. As imagens aí veiculadas criam significados e visões de mundo para os/as estudantes de hoje e para todos nós (tradução minha)<sup>10</sup>.

Partindo dessa afirmação, é possível dizer que fazemos o que vemos, nos comportamos a partir do que vemos. Portanto, não se pode deixar de levar em conta que o que e a forma que se vê depende de quem vê e como é visto. Nem sempre as coisas são compreendidas da mesma forma por todas as pessoas, ao contrário, cada pessoa constrói significados distintos a respeito de uma mesma imagem.

---

<sup>10</sup> "Visual culture deals with images from mass media such as television, movies, music videos, computer technology, advertisements, magazines and newspapers. These imagens create meaning and a vision of life for today's students and for all of us."

Segundo Hernández (2007), os Estudos de Cultura Visual foram institucionalizados no final da década de 80 do século XX no programa de Estudos Culturais e Visuais da Universidade de Rochester nos Estados Unidos. Esses estudos, segundo o mesmo autor, emergiram no âmbito de significativos debates que cruzam saberes oriundos da história da arte, dos estudos dos meios, dos estudos cinematográficos, da linguística e da literatura. Grande parte das pesquisas inseridas nos Estudos de Cultura Visual procura mostrar quais são as representações dominantes em determinada época, cultura ou lugar, bem como problematizar a maneira como tais representações afetam determinados modos de pensar, nas ações e nos sentimentos dos sujeitos, já que “o que vemos tem muita influência em nossa capacidade de opinião, sendo mais capaz de despertar a subjetividade e de possibilitar inferências de conhecimento do que o que ouvimos ou lemos” (idem, 2007, p. 29).

Hernández (2007, p. 21) destaca também que o ponto de convergência entre tais estudos e os Estudos Culturais “está na afirmação de que as disciplinas relacionadas com as ciências humanas e sociais são mais artefatos da linguagem do que resultados de uma busca de verdade”. Ou seja, os dois campos defendem a ideia de que não possuímos identidades fixas, naturais e imutáveis, uma vez que elas ganham sentido dependendo dos contextos sociais, nos quais a linguagem e a cultura são de extrema importância e dão significado à experiência que temos de nós mesmos (WOODWARD, 2004). Sendo assim, nossas identidades são construídas social, cultural e historicamente. E, mais do que isso, elas são flexíveis, contraditórias, fragmentadas, inacabadas e estão em constante processo de construção.

Douglas Kellner (2001) é outro autor que atribui grande relevância aos artefatos visuais, considerando-os como produtores de regras e até de identidades. Segundo ele, na atualidade circulam inúmeras imagens que funcionam como mecanismos educativos que tem, dentre outras funções, adequar e educar os sujeitos para comportarem-se e viverem conforme regras socioculturais que vão sendo construídas e estabelecidas.

Com relação aos Estudos Culturais, vale referir que um grande número de pesquisas tem apontado que eles foram institucionalizados no Centro de Estudos Contemporâneos, na Universidade de Birmingham – Inglaterra – em meados da



década de 1960 e provocaram, inicialmente, intensas mudanças na teoria cultural. Entretanto, alguns autores e pesquisadores latino-americanos afirmam que na América Latina já eram realizados Estudos Culturais, embora não denominados dessa forma (COSTA *et. al*, 2003). Sendo assim, como argumenta Ana Carolina Escosteguy (2003, p. 51), esse campo “não tem (...) um ponto de origem bem determinado, tanto em termos teóricos quanto geográficos”.

Em princípio, as investigações desenvolvidas nessa área estavam (e ainda hoje estão) interessadas nas relações existentes entre a cultura e a sociedade; preocupavam-se tanto com suas formas culturais, quanto com as relações e mudanças sociais (ESCOSTEGUY, 1999). Por algum tempo, tais estudos fundamentavam-se especialmente no Marxismo. Durante os anos 80 do século XX, as investigações que tomavam as teorias marxistas como referência não deixaram de existir, porém trabalhos que estabeleciam vínculo com a perspectiva pós-estruturalista passaram a ser predominantes.

As pesquisas no campo dos Estudos Culturais, a princípio, concentravam-se, em sua maioria, no estudo das denominadas subculturas, criticando noções elitistas que se reportavam a uma distinção entre alta e baixa cultura. Com o decorrer dos anos, essa distinção deixou de ser relevante e o termo cultura adquiriu diferentes significados. Nas palavras de Marisa Costa *et al.* (2003, p. 36),

‘Cultura’ transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural – ‘culturas’ – é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido (grifos das autoras).

Resumidamente, cultura passa a ser concebida como um campo de luta e contestação por meio do qual vão se constituindo e produzindo sentidos e indivíduos, que formam os diversos grupos sociais, cada qual com suas peculiaridades e singularidades (HALL, 1997; SILVA, 1999; MEYER *et al.*, 2003).

Atualmente, é possível verificar que as pesquisas desenvolvidas no campo dos Estudos Culturais se apresentam bastante diversificadas e múltiplas questões têm sido abordadas: desde aquelas que dizem respeito às práticas escolares e pedagógicas, até as que se voltam para a discussão acerca das produções desenvolvidas em outras instâncias culturais, como é o caso de programas de rádio e televisão, propagandas, filmes, novelas, jornais, revistas, etc.

Nesse campo do conhecimento, tais instâncias podem ser definidas como Pedagogias Culturais entendidas como todos os artefatos (tais como os que acabo de citar) onde o conhecimento e a aprendizagem são produzidos. Nas palavras de Henry Giroux e Peter McLaren (1998, p. 144):

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Sendo assim, esses lugares (tal como a mídia, por exemplo) que até então eram vistos como voltados, basicamente, para diversão e entretenimento “passam a ser analisados como práticas que ‘também’ regulam nossas vidas através de suas representações”, como nos conta Luís Henrique Sacchi dos Santos (1997, p. 99, destaque do autor). Mais do que isso, pelo fato de estarmos imersos cotidianamente nesses lugares, nossas identidades vão sendo aí constituídas. Especificamente em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais.

Ruth Sabat (2005) destaca que determinados artefatos educativos visam a formar os indivíduos conforme as normas de cada sociedade. Além disso, para ela, tais artefatos “são revestidos de características ‘inocentes’, como prazer e diversão, que também educam e produzem conhecimento” (SABAT, 2005, p.149, grifo da autora). Desta forma, os artefatos culturais enquanto espaços educativos contam com uma série de novas tecnologias (jogos de computadores, Internet e videogames, entre outros), as quais desde cedo as crianças já passam a ter

domínio, em especial aquelas que fazem parte de classes sociais mais favorecidas economicamente. Todos esses meios – com destaque especial para a televisão – apresentam-se como importantíssimos instrumentos de formação, principalmente das novas gerações.

Relativo aos Estudos de Gênero, cabe ressaltar que eles têm contribuído para relativizar, tensionar e problematizar as questões relacionadas às diferenças atribuídas a mulheres e homens, tomadas por muitos/as estudiosos/as atrelados/as especialmente às áreas da biologia e da saúde, como algo “naturalmente” dado e não culturalmente constituído.

Estudiosas como Joan Scott (1995) e Louro (1997) têm compreendido o conceito de gênero como uma categoria relacional, ou seja, ele deve ser entendido desde uma lógica que abrange feminino e masculino, isso pelo fato de que é pouco provável entendermos a construção do feminino sem levarmos em conta os aspectos e as relações culturais, sociais e históricas que estão estreitamente vinculados à formação do masculino e vice-versa. Além da ênfase no aspecto relacional entre feminino e masculino, os estudos e as pesquisas recentes que vêm sendo delineadas em torno da temática de gênero, têm procurado articulá-la a outras categorias tais como geração, raça, cor, etnia, classe social, por exemplo<sup>11</sup>.

Em relação às expectativas que se estabelecem em torno do masculino e do feminino, Jane Howard (2001) lembra o importante estudo da antropóloga Margaret Mead, que causou grande polêmica ao publicar o livro intitulado *Sexo e temperamento nas sociedades primitivas*. Nesta obra ela apresenta um estudo realizado em três tribos de Nova Guiné, nas quais os “papéis” de gênero eram completamente diferentes das que se observavam em sociedades da época. Segundo Mead, numa das tribos, tanto homens quanto mulheres se comportavam de forma passiva, afetuosa, maternal; na outra, elas e eles eram agressivos e violentos; na terceira os homens agiam conforme o esperado para as mulheres em sociedades ocidentais típicas da época, ou seja, iam às compras, encrespavam os cabelos, as mulheres, ao contrário, não se preocupavam com a aparência, eram mais enérgicas e tomavam as decisões mais importantes para a família.

---

<sup>11</sup> O conceito de gênero será discutido e aprofundado ao longo dessa Tese de Doutorado.

Stuart Hall (2000) compreende os Estudos de Gênero como movimentos que têm gerado grandes impactos nas esferas acadêmicas e sociais, possibilitando mudanças na teorização social e nas ciências humanas. Nestes estudos há a preocupação em problematizar concepções dadas como universais especialmente aquelas que definem o que é “próprio” para homens e para mulheres.

Tal campo de estudo trouxe para o âmbito acadêmico a discussão de temas polêmicos envolvendo família, sexualidade, trabalho doméstico e infanticídio por sexo, até então considerados pouco importantes no cenário teórico (MEYER *et al.*, 2003). A prática do infanticídio por sexo, por exemplo, tem ganhado repercussões mundiais. Essa prática (que consiste em matar meninas recém-nascidas porque são indesejadas dentro de uma determinada cultura) ainda é muito comum principalmente em sociedades orientais, o que dá uma ideia da desvalorização atribuída ao sexo feminino no âmbito dessas sociedades.

Quanto ao pós-estruturalismo, cabe referir que ele se apresenta como um campo de conhecimento muito produtivo para as análises também na área da educação, na medida em que, nesse campo, não há o intuito de “procurar” e “descobrir” verdades que poderiam estar escondidas em algum lugar. Ou seja, não se pretende identificar verdades únicas, universais e absolutas. Como observa Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 119) há

(...) um certo afrouxamento na rigidez estabelecida pelo estruturalismo. O processo de significação continua central, mas a fixidez do significado que é, de certa forma, suposta no estruturalismo, se transforma (...) em fluidez, indeterminação e incerteza.

Os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos de Cultura Visual, articulados à abordagem pós-estruturalista, se apresentam como produtivos para o campo da educação na medida em que, no âmbito desses Estudos, presume-se que “(...) todo saber é elaborado em conexão com as relações sociais, culturais e de poder; ele é produzido em diferentes tempos e espaços sociais” (SABAT, 1999, p. 30).

## 2.2 DAS FERRAMENTAS CONCEITUAIS

Rever conceitos, visitar textos, retomar contribuições de autores e autoras são movimentos teóricos bastante importantes, uma vez que fornecem instrumentos para se operar com os desafios com os quais nos deparamos durante o desenrolar de uma investigação (KRAMER, 2008). Por isso, julgo importante discorrer acerca de algumas ferramentas conceituais que serão utilizadas nesse estudo, quais sejam: os conceitos de representação, discurso, gênero, geração, classe social e raça/cor<sup>12</sup>.

Dependendo da ótica a partir da qual nos posicionamos, o conceito de representação pode assumir diferentes sentidos. Propagandas, filmes, linguagens, entre outras coisas, muitas vezes acionam determinadas representações vistas como “as” hegemônicas. De acordo com Silva (1999, p. 35) “a representação é um sistema de significação. (...) na representação está envolvida uma relação entre um significado (conceito, ideia) e um significante (uma inscrição, uma marca material: som, letra, imagem, sinais manuais)”.

A representação reúne tanto práticas de significação linguística e cultural como sistemas simbólicos por meio dos quais os significados podem ser construídos. Tais significados, por exemplo, auxiliam meninos e meninas a compreenderem as experiências vivenciadas e, a partir daí, são levados a entender o que devem, ou não, ser e fazer (MEYER *et al*, 2003).

Em relação ao conceito de discurso, que assim como o de representação também é importante para essa investigação, vale mencionar que ele tem sido estudado e problematizado por autores e autoras que se inserem no campo a partir do qual me posiciono (FOUCAULT, 1996; FISCHER, 1999; SILVA, 1999; MEYER, 2000). Muitos/as deles/as convergem na ideia de que constantemente os sujeitos

---

<sup>12</sup> Ao longo dessa Tese de Doutorado esses conceitos serão retomados e discutidos.

são construídos e subjetivados<sup>13</sup> pelos atravessamentos de uma infinidade de discursos que circulam em diferentes meios nos quais vivem. Assim sendo, é possível inferir ainda que os processos modernos de constituição de subjetividades muitas vezes incorporaram, de alguma forma, os encontros e as convivências com os outros, ou seja, tais relações são elementos constitutivos dos sujeitos na atualidade.

De acordo com Dagmar Meyer (2000, p. 55) “Os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade”.

Céli Pinto (1989, p. 27) refere que

A criança, no momento em que se reconhece enquanto indivíduo, está se reconhecendo enquanto sujeito constituído pelos discursos familiares [e eu diria também os escolares, os midiáticos, etc.] que a cercam. É o ‘outro’ que lhe dá identidade: a criança se reconhece como bonita porque existe em relação a ela um discurso de beleza onde ela tem instaurado um lugar.

Fischer (2001a) salienta que discurso não deve ser entendido simplesmente como uma fala, um pronunciamento ou uma frase, mas sim como uma prática capaz de nos constituir/subjetivar. Segundo ela “os discursos não só nos constituem, nos subjetivam, nos dizem ‘o que dizer’, como são alterados, em função de práticas sociais muito concretas. Tudo isso envolve, primordialmente, relações de poder” (idem, p. 85). Silva (1998, p. 10) traz uma importante argumentação a respeito da articulação existente entre subjetividade, discurso e relações de poder:

a subjetividade (isto é, aquilo que caracteriza o sujeito) não existe nunca fora dos processos sociais, sobretudo na ordem discursiva, que a produzem como tal. O sujeito não ‘existe’: ele é aquilo que fazemos dele. Subjetividade e relações de

---

<sup>13</sup> O termo “subjetivadas” vai ao encontro do conceito de subjetivação explorado por Michel Foucault (2002). Para esse autor tal conceito vincula-se a processos sociais, culturais e disciplinares que auxiliam na constituição dos sujeitos, como referi anteriormente.

poder não se opõem: a subjetividade é um artefato, é uma criatura das relações de poder.

Entretanto, conforme destacam Gunilla Dahlberg, Peter Moss e Alan Pence (2003, p. 50) “há uma possibilidade de escolha e recusa nas relações de poder; os indivíduos podem aprender como não ser tão governados” pelos sujeitos e pelos artefatos, pelos discursos e pelas representações que os rodeiam. Como é o caso de pessoas que preferem aderir e utilizar roupas e acessórios que considerem sintonizadas com seus estilos próprios a outras roupas e a outros acessórios que estejam vinculados à moda tida como predominante em um determinado tempo ou lugar.

Cabe lembrar que o conceito de poder de que falo é aqui utilizado no sentido foucaultiano, isto é, ele está relacionado com as maneiras de controlar e regular condutas e comportamentos dos indivíduos e das populações por meio de negociações e relações, não de imposições e ordens. Ou seja, não podemos relaciona-lo, pura e simplesmente, ao direito de agir, de decidir, de ordenar ou de mandar que algo ou alguém pudesse ter e/ou praticar. De acordo com Foucault (1997, p. 88-90)

O poder está em toda parte; não porque englobe tudo e sim porque provém de todos os lugares. [...] o poder não é uma instituição e nem uma estrutura, não é uma certa potência de que alguns sejam dotados: é o nome dado a uma situação estratégica complexa numa sociedade determinada. [...] o poder não é algo que se adquira, arrebate ou compartilhe, algo que se guarde ou deixe escapar; o poder se exerce a partir de inúmeros pontos e em meio a relações desiguais e imóveis.

O entendimento de poder, então, é visto mais como algo que se exerce, do que como algo que se detém. Não existe o poder, mas sim relações de poder disseminadas por toda estrutura social, porque “provém de todos os lugares” (FOUCAULT, 1997, p. 89). Desta forma, não é possível pensar o poder como algo unidirecional, que venha de cima para baixo ou em uma única direção, por exemplo. Aqui se torna mais útil pensar o poder como algo que vem de variadas direções, que seja multifacetado/espraiado e, por isso, produtivo.

Discorridas tais ideias acerca dos conceitos de representação e de discurso, passo agora a tecer algumas considerações a respeito de gênero, raça, cor e etnia. O conceito de gênero abordado nessa pesquisa não se resume à diferenciação de “papéis” e “funções” femininas e masculinas. Explico: ao pensarmos tal conceito simplesmente como sinônimo de papéis, damos margem a se pensar em regras arbitrárias que determinada cultura ou sociedade impõe aos seus membros, definindo comportamentos, modos de ser, modos de se vestir, atitudes, etc. e deixamos de problematizar as relações de poder existentes entre homens e mulheres (LOURO, 1997). Entretanto, nem sempre foi assim. Em meados do século XX, estudiosas feministas procuraram atribuir significados diferentes dos que vinham sendo utilizados até então em relação ao termo gênero.

Donna Haraway (2004) diz que o conceito de gênero foi desenvolvido com o intuito de contestar e transformar a naturalização da diferença sexual que acaba por posicionar homens e mulheres de maneira diferenciada e, até, hierarquizada. Jill Conway, Susan Bourque e Scott (2003, p. 23) afirmam que

A produção de maneiras culturalmente apropriadas no que diz respeito ao comportamento de homens e mulheres é uma função central da autoridade social e cultural e está mediada pela complexa interação de um amplo espectro de instituições econômicas, sociais, políticas e religiosas (tradução minha)<sup>14</sup>.

Pensando a partir desse excerto, gênero, então, poderia ser considerado como o produto do “trabalho” da cultura, da sociedade sobre a biologia. Scott (1995) traz importantes considerações sobre o referido conceito. Para essa estudiosa, gênero é algo que não deve ser ligado fundamentalmente ao determinismo biológico. Por volta dos anos de 1950 e 1960, se intensifica a noção de que não se nasce homem ou mulher, mas sim vão sendo ensinados atributos para que os sujeitos se tornem dessa ou daquela maneira. Ela também enfatiza a importância do aspecto relacional existente entre mulheres e homens. Na argumentação dessa autora:

---

<sup>14</sup> La producción de formas culturalmente apropiadas respecto al comportamiento de los hombres y las mujeres es una función central de la autoridad social y está medida por la compleja interacción de un amplio espectro de instituciones económicas, sociales, políticas y religiosas.



(...) 'gênero', além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que um implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens (...). esse uso rejeita a validade interpretativa da ideia de esferas separadas e sustenta que estudar as mulheres de maneira isolada perpetua o mito de que uma esfera, a experiência de um sexo, tenha muito pouco ou nada a ver com o outro sexo (SCOTT, 1995, p. 75, destaque da autora).

Mariza Corrêa (2001) enfatiza que, nos anos 70, algumas investigações foram relevantes para questionar e desnaturalizar distinções polarizadas e essencializadas dos termos masculino e feminino, uma vez que tais termos eram recíprocos e não poderiam ser entendidos e definidos separadamente. Nesse contexto, mais importante do que falar em gênero, é falar de relações de gênero; já que, quando utilizamos essa expressão, estamos não apenas nos referindo aos modos distintos como homens e mulheres são vistos e interpelados, mas aos motivos pelos quais estas distinções ainda acabam constituindo uma hierarquia em que os homens se colocam (e são colocados) como superiores às mulheres.

Enfim, gênero contrapõe-se às concepções pautadas em uma essência (masculina ou feminina) natural, universal e imutável, enfatizando os processos de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinadas. Verbena Pereira (2004) ressalta que em meio a complexidade das abordagens de gênero, o que se apresenta como mais relevante são os espaços que surgem para elaborarmos papéis, refazermos posições e repensarmos e reinvertarmos atribuições sociais que, ao longo de séculos, vêm sendo definidas como femininas ou masculinas.

Não só gênero, mas também o conceito de sexualidade deve ser pensado para além das ideias vistas como algo essencial ou naturalmente dado. Nas palavras de Louro (1997, p. 22), "(...) não é negada a biologia, mas enfatizada, deliberadamente, a construção social e histórica produzida sobre as características biológicas [de homens e de mulheres]" (acréscimos meus).

Talvez pelo fato de a sexualidade ter como suporte um corpo biológico, ela ainda tem sido tomada como algo que é "inato" e bastante "natural" aos seres humanos. Jeffrey Weeks (1999) nos auxilia a compreender que mesmo que nossos corpos sejam os lugares de exploração de nossas sexualidades, elas relacionam-se também com nossas ideias e imaginações, mais do que isso elas "envolvem rituais, linguagens, fantasias, representações, símbolos, convenções... Processos profundamente culturais e plurais" (LOURO, 1997, p. 11). Enfim, a constituição de cada pessoa deve ser pensada como um processo que se desenvolve ao longo de toda a vida em diferentes espaços e tempos.

Foucault, através de seus livros "*História da Sexualidade*", volumes 1, 2 e 3, também traz significantes contribuições sobre o entendimento dessa complexa relação entre corpo, sexualidade e cultura. Segundo ele, ainda no século XIX, a sociedade moderna tentou reduzi-la à sua função reprodutiva, à sua forma heterossexual e adulta. Outras formas de exercer a sexualidade que fugiam a essas regras, passaram a ser consideradas "anormais", "periféricas". Entretanto, não podemos deixar de considerar que a sexualidade dita "normal" e "regular" só é estabelecida a partir dessas outras sexualidades "anormais", "periféricas".

Os conceitos de raça, cor e etnia também são relevantes para o estudo a que me propus, na medida em que estes são marcadores fundamentais para definir quem está dentro ou fora do padrão de beleza contemporâneo considerado ideal. Diferentemente do que propõem algumas teorias e autores/as, sentidos e efeitos desses conceitos não podem ser pré-definidos. Seus efeitos e sentidos devem, sim, ser produzidos no interior de processos históricos, culturais e sociais. Precisamente por dependerem desses processos, raça e etnia estão sujeitas a constantes mudanças e transformações.

Ainda hoje há diversas discussões a respeito dos conceitos de raça e etnia. Alguns/algumas autores/as preferem utilizar o termo *etnia* ao invés de *raça* e vice-versa. No início da década de 1990, autoras como Verena Stolke (1991) e Miréia Suárez (1991) instigaram-nos a pensar a partir do seguinte questionamento: sexo está para gênero assim como raça está para etnia? Entretanto, segundo elas, pensar dessa forma seria resumir tais conceitos à dicotomia natureza(raça)/cultura(etnia).

A palavra etnia passou a ter mais visibilidade com o advento da Segunda Guerra Mundial. A partir daí, essa palavra começou a ser utilizada como forma de realçar que determinados povos, mais do que se constituírem/unirem em função de semelhanças biológicas pré-determinadas, constituem-se/unem-se em razão de fenômenos históricos, sociais, culturais, morais e intelectuais (STOLKE, 1991). Nilma Gomes (1994, p. 51) afirma que:

[...] a contribuição que o uso do termo etnia e a noção de grupo étnico nos trazem ao questionar a tradicional noção de raça, desmitificando a ideia de superioridade e inferioridade, e abordando a diversidade cultural. [...] Discutir etnia no Brasil sem pontuar a raça de uma forma redimensionada, é não abarcar a eficácia do racismo e das práticas discriminatórias presentes nos vários setores da nossa sociedade.

Segundo Meyer (2001, p. 139), embora as ideias que giram em torno do conceito de etnia refiram-se a características mais relacionadas aos costumes e às tradições comuns e compartilhadas por um grupo específico, a utilização do conceito de etnia ao invés do de raça não trouxe grandes mudanças. “Isto porque (...) o deslocamento das diferenças que a raça situava na biologia para o terreno da cultura acabou sustentando um ‘novo racismo’, onde as discriminações operam tomando como base supostas incompatibilidades culturais (...)”.

Para além disso, raça e etnia são marcadores sociais que estão envolvidos nos processos de construção de diferenças e identidades culturais. Para a mesma autora (2002, p. 61-2), raça e etnia

(...) são concepções que estão relacionadas com a produção de sentido e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes de processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/populações. Essas fronteiras não apenas relacionam, aproximam, separam e/ou diferenciam grupos entre si, mas o que é mais importante de ser frisado, é que elas agem de forma a posicionar socialmente os grupos representados, numa operação em que características de diversas ordens são transformadas em privilégios, vantagens, desigualdades e desvantagens sociais.

Os significados que tais conceitos possuem são constituídos social, cultural e historicamente, em tempos e espaços específicos, ou seja, eles não possuem significados naturais e estáveis em si mesmos. No regime dominante de representação ser branco/a ainda é a norma que governa e serve de referência na definição do que é ser bonito/a ou feio/a. Além de muitas vezes os conceitos de raça e etnia serem confundidos um com o outro e não poucas vezes serem tomados como sinônimos; entre as concepções do senso comum, circula a ideia de que raça vincula-se única e exclusivamente à cor.

Há uma intensa discussão em torno desses dois conceitos e para as análises aqui estabelecidas optei por utilizar associado à raça um terceiro conceito: o de cor, pois entendo que – ao tratar dessa questão no Brasil – quando falamos em raça o primeiro elemento que se leva em consideração é a cor de pele. Gládis Kaercher (2005), afirma que raça é algo que vai além da cor, em nosso país, no entanto, raça e cor se fundem e se confundem. Conforme Lilia Schwarcz (2000, p. 108) “A cor não é um dado objetivo ou biológico, é antes uma seleção cultural que em determinados momentos se transforma em fator explicativo fundamental”. Sandra Andrade (2008) afirma que “desde os primeiros censos, a definição de raça no Brasil esteve implicada com a cor, o que não ocorre do mesmo modo em outros países multirraciais”.

Acredito, então, que raça/cor melhor dá conta da complexidade das relações que se estabelecem quando nos dedicamos a entender práticas discriminatórias que neste país e, até mesmo nas salas de aula – como mostrarei nas análises empreendidas mais adiante – se produzem. Enfim, reitero que minha opção é pelos termos raça/cor, mesmo sabendo o quão disputados, problematizados, imprecisos e até escorregadios podem se mostrar os termos raça, cor e etnia apesar de todos eles serem invenções que construímos e que contam histórias não só de pertencimentos, mas também de exclusões.

Mesmo que tenha havido uma tentativa de, em diferentes meios de comunicação, mostrar a pluraridade cultural existente no Brasil, as imagens de negros/as, por exemplo, sempre aparecem atreladas a uma ideia de beleza “diferente” ou “excêntrica”. Entretanto, em pleno século XXI, representações pejorativas e “estereotipadas” a respeito da negritude vêm sendo (re)alimentadas

através de notícias de televisão, de páginas de jornais, de *sites* da internet, etc, o que acaba contribuindo para que, ainda hoje, aconteçam atos de discriminação racial (FELIPE e GUIZZO, 2003). Conforme Schwarcz (1987, 1996), desde anos antes do fim da escravidão no Brasil até hoje, a imagem do negro representado como violento, perigoso, ameaçador da segurança vem sendo difundida e veiculada (de forma explícita ou, muitas vezes, de forma velada).

No bojo desse estudo, as representações (que circulam pelos diversos meios culturais e sociais a que temos acesso) são tomadas como centrais para entendermos os significados que construímos a respeito de certas temáticas. Isso porque elas são os repositórios de valores e de códigos que sustentam entendimentos partilhados, possibilitando aos sujeitos o sentimento de pertencimento, ou não, a uma determinada cultura.

Partindo dessa ideia é que concordo com Caterina Koltai (2004) quando ela afirma que o racismo é uma invenção moderna e que, além disso, é praticamente impossível haver racismo sem recurso à linguagem; visto que é sempre com base em discursos que criamos entendimentos de rejeição ou de marginalização com relação a determinado grupo tido como diferente daquele ao qual pertencemos.

Outro conceito que cabe ser trazido para o âmbito dessa discussão é o de classe social, pois na pesquisa de campo realizada na Escola Dulce Moraes apareceu, entre as crianças, a questão do ser rico, do estar bem vestido associado ao ser bonito/belo. Poder-se-ia definir classe social como o lugar e/ou a posição que ocupam os sujeitos dentro de determinada rede de relações sócio-culturais, isto é: a concepção de classe social que prevalece atualmente é aquela que se relaciona à renda e ao padrão de vida do indivíduo ou grupo social, não deixando de considerar a articulação com outros marcadores sociais e identitários como gênero e raça/cor, a título de exemplo.

Entretanto, o conceito classe social pode ser entendido de outras formas dependendo da posição teórica que se adota. Diferentes linhas de pensamento, apoiadas especialmente em Karl Marx e por outros teóricos que com ele dialogaram (Pierre Bordieu e Antonio Gramsci, por exemplo) têm se debruçado e discutido sobre tal conceito (GUIMARÃES, 2002).

Diferentemente do que foi colocado anteriormente, Marx pensava ser possível problematizar o conceito de classe social sem levar em conta outros marcadores. As análises marxistas centravam-se especificamente nas questões de caráter econômico. Antônio Sérgio Guimarães (2002) afirma que o equívoco das teorias marxistas foi justamente pensar que as classes sociais capitalistas se formam e se organizam sem tomar como referência qualquer outra forma de sociabilidade como gênero, raça, geração. Entretanto, é preciso sim levar em conta tais formas de sociabilidade.

Sendo assim, uma classe social pode ser definida como um grupo de pessoas que tem *status* social similar segundo critérios diversos, incluindo-se, mas não se limitando, ao seu status econômico. Ou seja, não se pode deixar de levar em consideração outros aspectos, tais como o cultural e o educacional (GUIMARÃES, 2002; ANDRADE, 2008). Aspectos esses que levam determinados sujeitos a terem mais prestígio e visibilidade social.

O conceito de geração, por fim, é outro que vale a pena ser trazido para o bojo dessa Tese. O corpo jovem vem sendo exaltado desde há muito tempo. Em contrapartida o corpo velho torna-se depreciado, não só na visão das crianças, mas na sociedade de modo geral. Tais marcas – rugas, flacidez, estrias, celulite, lentidão – são consideradas pouco sedutoras e opostas ao corpo que se almeja: um corpo liso, duro/malhado, atraente e sedutor.

No Brasil, homens e mulheres investem fortemente no “apagamento” dos sinais de velhice. É necessário ter pressa, deixando de lado qualquer sinal de preguiça, acomodação e pouco caso (COUTO, 2007). Tornou-se urgente tentar acabar com toda e qualquer insatisfação ou imperfeição física, corrigir um defeito ou melhorar um detalhe que desagrade. Para isso, são inúmeros os produtos, as técnicas e os procedimentos disponíveis contra os cabelos brancos, contra a calvície, contra a flacidez, contra as rugas, etc. Portanto, como salienta Edvaldo Couto (2007, p. 42):

Em meio a tantos recursos só é feio, fora de forma, flácido, enrugado e envelhecido quem quer, quem não se ama, não se cuida, não se pavoneia. O culto ao corpo se tornou um estilo de vida, mas de uma vida tecnocientífica. A promessa fascinante

de um ganho suplementar de saúde, juventude e beleza conquistou um espaço inédito nos meios científicos e artísticos, na mídia, em todas as esferas do nosso cotidiano.

Embora venham ocorrendo muitos borramentos intergeracionais devido à exaltação ao corpo jovem, o conceito de geração é relevante para as discussões que aqui são desenvolvidas. Anne Ramos (2006) afirma que a forma como delimitados o tempo vivido, dividindo-o em gerações, é uma fragmentação arbitrária "fundamentada" no ciclo vital nascimento-crescimento-morte. Porém, a marcação etária não se limita apenas a atribuir uma idade cronológica ao indivíduo; além disso, vincula-se às marcas corporais que apresenta. De acordo com Manuel Sarmiento (2005) a geração à qual pertence um sujeito não dilui os efeitos de classe, de gênero ou de raça/cor na caracterização das posições sociais que ocupa, mas soma-se a eles, conjuga-se com eles.

Enfim, vale reafirmar que os corpos são o que são na cultura. A cor da pele ou dos cabelos; o formato dos olhos, do nariz ou da boca; a presença da vagina ou do pênis são sempre significados culturalmente e é assim que se tornam (ou não) marcas de raça/cor, de gênero, de geração e de classe social, mais do que isso entram ou não para o rol dos/as que são definidos/as como belos/as ou feios/as (LOURO, 2004b).

Assim como gênero, sexualidade, raça, cor, etnia e classe social, ideias e imagens sobre o que é "ser criança" e o que é "ser belo/a", também são tomadas como construções históricas, sociais e culturais. Na seção seguinte, então, procuro (re)contar através de textos e imagens a história da infância, da beleza e, por fim, da história da erotização infanto-juvenil.

Antes, porém, cabe considerar que a partir de inúmeras áreas de conhecimento, como a educação, a religião, a medicina, a psicologia, a sociologia, a antropologia, o direito, é possível (re)contar tais histórias. Entretanto, tais histórias geralmente (para não dizer sempre!) são realizadas/contadas a partir de letras, palavras, frases, parágrafos e textos. São raras as vezes em que há desenhos, fotografias ou imagens de qualquer tipo nos contando as histórias acima mencionadas. Apesar disso, elaborar histórias através de imagens é muitíssimo relevante, pois elas "produzem saberes que não são ensinados e aprendidos

explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos sobre as pessoas” (CUNHA, 2005a, p. 182).

Além disso, mesmo que hoje o número de pessoas não letradas tenha diminuído consideravelmente, ainda são muitas aquelas que sequer conseguem ler, compreender e/ou interpretar um texto simples. Sendo assim, é possível afirmar que as imagens, consideradas aqui como textos visuais, na atualidade acabam atingindo um número bem mais elevado de sujeitos, uma vez que o mundo está cada vez mais visual (ACHUTTI, 2004). Desse modo, muitos significados, ideias e conceitos nos são transmitidos cotidianamente através de imagens visuais (ROSE, 2001). E as leituras que são feitas em relação a elas são significadas/entendidas diferentemente dependendo do contexto sócio-cultural ao qual uma pessoa pertence.

No próximo capítulo, procuro tecer algumas considerações sobre as histórias da infância, da beleza e da história da erotização infanto-juvenil. Histórias que também podem ser (re)interpretadas de diferentes modos em função do meio sócio-cultural a partir dos quais são (re)contadas, (re)vistas e (re)criadas. Além do que, são histórias entremeadas umas às outras e que são relevantes quando se pretende entender/discutir/problematizar as representações, os investimentos e as práticas de embelezamento propagados, compreendidos e adotados pelas crianças na atualidade.



### 3. (RE)CONTANDO HISTÓRIAS...<sup>15</sup>

#### 3.1 DA INFÂNCIA

No que consiste a infância? Quais as suas características? O que é ser criança? Questões simultaneamente simples e complexas e que, certamente, podem ser respondidas e problematizadas a partir de infinitas perspectivas. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) são consideradas crianças todas as pessoas compreendidas na faixa etária de até doze anos de idade incompletos. Entretanto, a idade é apenas um, dentre tantos outros marcadores sociais, que está imbricada nas maneiras de se conceber o que é ser criança. Na atual conjuntura da sociedade brasileira, pobreza e escassez de oportunidades, por exemplo, são apontadas como grandes “constituidoras/formadoras” de crianças vítimas e, ao mesmo tempo, agentes dos mais variados tipos de violência.

**Figura 2: Sem título**

E a infância? Bem, as histórias da infância têm sido contadas e recontadas por inúmeros/as autores/as a partir de diferentes pontos de vistas, às vezes convergentes, mas também muito divergentes. E as maneiras de se entendê-la variam bastante de



---

<sup>15</sup> Todas as imagens utilizadas nesse capítulo foram obtidas através do *site* aberto de busca [www.google.com.br](http://www.google.com.br).

sociedade para sociedade, de religião para religião, de cultura para cultura, bem como de época para época.

As crianças de que falei no parágrafo anterior, pertencem a grupos e classes sociais bem determinados e certamente diferenciam-se de muitas outras que estão inseridas em outras culturas, em outras classes sociais e em outros contextos tomados como mais privilegiados. Dessa forma, podemos dizer que infância não pode ser considerada uma categoria homogênea. Há várias possibilidades de se viver a infância e de se discorrer sobre ela, a partir de inúmeras áreas de conhecimento, como a educação, a religião, a medicina, a psicologia, a sociologia, a antropologia, o direito, etc.

**Figuras 3 e 4: Sem título**

Philippe Ariès (1981) é um dos autores que discute a questão da construção social da infância durante a Modernidade<sup>16</sup>. Foi esse autor um dos pioneiros a discutir a ideia de que naquela época, as sociedades tradicionais reduziam a infância ao seu período mais frágil, porque assim que as crianças adquirissem uma determinada independência, eram introduzidas no mundo dos adultos. A partir daí, elas passavam a vestir-se, a portar-se, a divertir-se como eles. Entretanto, torna-se importante lembrar que essa infância descrita por Ariès, em nenhum momento pode ser considerada universal.



<sup>16</sup> Segundo Vigarello (2006), podemos chamar de Modernidade o conjunto de transformações que se inicia a partir do século XV e que estende até o século XVIII, envolvendo aspectos culturais (o Renascimento), políticos (o surgimento dos Estados Nacionais Absolutistas) e econômicos (o Capitalismo Comercial).

Concepções de infâncias reiteradas pela Modernidade parecem estar estremecidas. Nessa Era acreditou-se “que a infância humana [se apresentava] essencialmente diferente tanto da infância de outros seres vivos quanto da idade adulta” (NARODOWSKI, 2002, p. 113, acréscimos meus).

Também nesse período se propagou a noção de crianças “ideais” dotadas, dentre outros aspectos, de inocência, bondade, virtude e fragilidade (FELIPE, 2000a, 2000b; SAMPAIO, 2000; BUJES, 2002; SANTOS, 2004). Já não podemos mais nos basear na “crença de que a infância se constitui em um tempo homogêneo, porque recobre uma mesma cronologia” (GONDRA e GARCIA, 2004, p. 82).

Talvez seja temerário afirmar categoricamente que a infância é uma invenção moderna, porém o que se pode dizer é que na Modernidade construiu-se uma representação de infância que atendia à nova ordem social que estava começando a ser delineada. A partir daí, passa-se a observar a preocupação que mães e pais começam a ter com tudo o que diz respeito aos/às próprios/as filhos/as: o nascimento, a saúde, o bem-estar, o sentimento de dor pelo seu sofrimento na doença e de sofrimento e luto na sua morte.

**Figura 5: Sem título**

Voltando à contemporaneidade, as compreensões de infância que temos atualmente, foram aos poucos sendo construídas a partir de diversos campos de conhecimento – religioso, médico, jurídico, pedagógico,



psicológico, entre outros – especialmente a partir dos séculos XVII e XVIII. Diferentemente do modo como se pensava na Modernidade, hoje em dia, as ideias

que giram em torno da infância já não correspondem a uma categoria única, estável, "natural" e homogênea (BUJES, 2002; FELIPE, 2000a, 2000b).

A partir da (...) perspectiva pós-moderna, não existe algo como "a criança" ou "a infância", um ser e um estado essencial esperando para ser descoberto, definido e entendido, de forma que possamos dizer a nós mesmos e aos outros "o que as crianças são e o que a infância é". Em vez disso, há muitas crianças e muitas infâncias, cada uma construída por nossos 'entendimentos da infância e do que as crianças são e devem ser' (DAHLBERG *et al.*, 2003, p. 63, destaques dos autores).

**Figuras 6 e 7: Sem títulos**

No Brasil, a infância, de uns anos para cá, tem sido envolvida em diferentes programas sociais, educacionais e culturais, tais como os programas "Bolsa Escola", "Bolsa Família", "Primeira Infância Melhor"<sup>17</sup>. Além disso, apesar dos estudos sobre a infância terem ganhado espaço em um número bastante significativo de estudos<sup>18</sup>, ainda percebe-se uma escassez de pesquisas que articulem as questões relacionadas à infância com



<sup>17</sup> Todos esses são programas desenvolvidos e financiados com apoio do Governo Federal e têm sido inclusive, temas de estudos de Mestrado e Doutorado (KLEIN, 2003; 2006).

<sup>18</sup> Dentre tais estudos podem ser mencionados os de Felipe (2000); Maria Carmem Barbosa (2000); Moisés Kuhlman Júnior (2001); Isabel Bujes (2002), Leni Dorneles (2002); Carin Klein (2003) e Cláudia Santos (2004).

as de gênero e sexualidade, como apontam alguns pesquisadores/as (FELIPE, 1999, 2005; GUIZZO, 2005; GUERRA, 2005; ARGÜELLO, 2005; SEFTON, 2006; MARTINS, 2006; BELLO, 2006).

Por conta de tal escassez, reafirmo a importância de produzir pesquisas que articulem infância, gênero e sexualidade, compreendendo tais conceitos como construções sociais, culturais e históricas. Em razão disso, as compreensões que giram em torno dos mesmos são provisórias, instáveis podendo ser reconstruídas/reconfiguradas de acordo com determinado contexto.

Se pensássemos a infância como uma categoria única e universal, os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas, bem como certos marcadores sociais (como raça/cor e classe social, por exemplo) que se vinculam às suas identidades estariam sendo desconsiderados. Desse modo, o conceito de infância deve ser compreendido como fluido, múltiplo, instável e heterogêneo, o que significa dizer que existem inúmeras representações de infâncias cujos significados podem variar de acordo com o tempo, o gênero, a cultura em que as crianças estão inseridas (FELIPE e GUIZZO, 2003).

Em países europeus e demais regiões do mundo, por exemplo, é possível observar outros tipos de representação de infância muito diversos dos que vemos no Brasil. Em Londres, por exemplo, onde residi durante quase dois anos, há milhares de pessoas muçulmanas. Meninas pertencentes a essa religião raramente são vistas em lugares públicos.

Nas poucas vezes em que circulam pelas ruas, elas precisam vestir uma espécie de vestido (geralmente preto) que cobre completamente seus corpos e suas formas e uma burca branca (que representa modéstia) que impede o aparecimento de seus cabelos e de parte de seus rostos.

Produtos (tais como brinquedos e roupas) destinados para o público feminino compreendido na faixa etária de até mais ou menos 7/8 anos são bastante diferentes dos que vemos em nosso país. Na Inglaterra, por exemplo, praticamente não se veem meninas, compreendidas em tal faixa de idade, de mini-saia ou roupas super justas ao corpo.



**Figuras 8 e 9: Sem títulos**

Nas lojas de roupas infantis, o que mais se vê são os vestidos que, quase sempre, ficam abaixo dos joelhos. Sapatos femininos infantis são baixíssimos. Além disso, parece não haver, tão fortemente quanto no Brasil, o apelo consumista

emergido especialmente através de toda uma cultura visual que atualmente estamos presenciando<sup>19</sup>.

Algumas situações que em nosso país não são alvo de reivindicações, em outros países são. No mês de abril de 2010, em razão da pressão que sofreu de órgãos públicos e cidadãos, uma grande rede de confecções britânica chamada Primark, precisou retirar de suas prateleiras um artigo têxtil controverso: sutiãs com enchimentos para meninas de até sete anos. Artigo que, segundo a população britânica, poderia estar incentivando a sexualização precoce.

Levando em conta tais exemplos é que reitero as críticas, realizadas nos campos de estudos nos quais me insiro, relacionadas às identidades vistas como fixas e naturalmente dadas. Ao invés disso, nossas identidades devem ser tomadas como atribuições sociais, históricas e culturais ditas e nomeadas a partir de contextos culturais nos quais estamos mergulhados/as (SILVA, 2004). Vinha falando de crianças, em especial as do sexo feminino, que pertencem a uma mesma faixa etária. Porém, entre outros fatores, o tempo, os costumes alimentares e culturais, as religiões e as sociedades nas quais as crianças se inserem são determinantes para os seus modos de ser e de se comportar e, conseqüentemente, para a constituição de suas identidades.

Independente de religião ou cultura é inquestionável a visibilidade que tal parcela da população tem conquistado. As crianças, de algumas décadas para cá, passaram a ocupar lugares importantes nas mais diversas instâncias da sociedade. Uma gama de produtos de consumo, oriundos de variados segmentos, tem sido destinada especificamente para elas (brinquedos, alimentos, roupas, móveis, livros, CD's, materiais escolares, etc.). Além disso, profissionais de diferentes áreas (psicopedagogas/os, pediatras, psicólogas/os infantis, recreacionistas,

---

<sup>19</sup> No Brasil vivemos uma cultura em que a exposição dos corpos é bastante relevante. Na Inglaterra, ao contrário, não se observa, tanto como no Brasil, tal exposição. Entretanto, nem por isso, eles deixem de se preocupar com fatos como, por exemplo, o elevado número de crianças que apresenta problemas com a obesidade. Atento a esse último dado e também pelo fato de a capital inglesa ter vencido uma briga acirrada contra outras cidades, entre elas Paris, para sediar as Olimpíadas de 2012, o governo inglês resolveu implantar algumas medidas para incentivar a prática de esportes e, por conseqüência, combater a obesidade. Entre essas medidas está a contratação de nutricionistas e professores/as de Educação Física que começam suas atividades após o horário normal das escolas oferecendo aulas das mais diferentes modalidades esportivas.

fonoaudiólogas/os, entre outras/os) dedicam-se ao atendimento desse segmento da população (GUIZZO, 2005).

Em decorrência de tal visibilidade, a mídia também tem veiculado diversos programas, filmes, propagandas, novelas que são produzidos para o público infantil. Tais dispositivos, inúmeras vezes, veiculam discursos que acabam por subjetivar a formação das identidades de meninos e meninas. De acordo com Fischer (2001b, p. 16) a televisão - e eu diria a mídia - de um modo mais geral, mostra-se como "um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero".

Tal como procurei mostrar em minha Dissertação de Mestrado através da análise de propagandas televisivas infantis, algumas instâncias ainda procuram veicular uma representação dominante e universalizante da infância, na tentativa de homogeneizar, de forma regular e continuada, a maneira como devemos conceber os sujeitos da mais tenra idade.



**Figuras 10 e 11: Sem títulos**

Entretanto, é impossível pensar na homogeneização dessa faixa etária. Como já colocado, há inúmeras e diferentes formas de viver a infância dependendo de outros marcadores que vão muito além da idade. O que se pode afirmar é que as infâncias vividas na contemporaneidade são distintas daquelas vividas na modernidade. Porém, isso não quer dizer que essa fase da vida esteja desaparecendo, como afirma Neil Postman (1999). A(s) infância(s) está/estão em



processo constante de reconfiguração, de acordo com o interesse e das necessidades de cada sociedade. Estão em andamento diferentes formas de constituição de ser criança. As atuais e múltiplas configurações familiares, as pedagogias culturais, as tecnologias da comunicação e da informação contemporâneas são alguns dos processos que nas sociedades contemporâneas contribuem para a constituição dessas novas e diferentes infâncias (FELIPE, 2000; SANTOS, 2004).

### 3.1.1 INFÂNCIA E CONSUMO

Como procurei mostrar na seção precedente, a infância assume distintas faces conforme a cultura, o local e a época em que está inserida. E uma das faces que ela tem assumido, sem dúvida alguma, é a de consumidora. Como já destacado, a partir da segunda metade do século XX, as crianças ganharam especial relevância como consumidoras. Independentemente da classe social a que pertencem, é indiscutível o poder que elas conquistaram no ato de escolher bens de uso pessoal e de uso comum em seus grupos familiares.

Conforme Miriam Adelman (2009) pelo fato de estar associado a uma esfera feminizada, alguns estudiosos/as veem o consumo como uma antítese das atividades complexas do mundo, por isso pouco relevante para ser estudado. Entretanto, o consumo "se revela como elemento dinâmico nas relações sociais, por meio do qual as identidades se criam e se reconstruem de formas diversificadas que não se reduzem (...) a mera 'reprodução do consenso'" (ADELMAN, 2009, p. 189). Nestor Canclini (2001) também argumenta que nossas identidades definem-se pelo consumo e, mais do que isso, elas configuram-se no consumo, ou seja, dependem daquilo que se consome e que se possui.

Em entrevistas realizadas com as mães do grupo de crianças envolvido nessa pesquisa, todas elas falaram sobre a liberdade e o poder de escolha que seus/suas filhos/as têm no ato de decidir o que vão ou não comprar.

*Ela mesma escolhe as roupas que quer comprar. De vez em quando eu preciso interferir no que ela quer vestir. Porque às vezes é frio e ela quer sair de barriga de fora# (mãe da Karen, 30.06.2008).*

*[...] ela tem acesso a todos os tipos de comunicação e aproveitando o fato de ela ser magrinha que tudo fica bem, ela sempre quer tudo (mãe da Maria, 26.06.2008).*

*[...] ela gosta muito da Mônica, da Barbie e agora começou a querer todas as coisas que aparecem da Hello Kitty (mãe da Sabrina, 02.07.2008).*

A relação criança-consumo pode ser articulada ao surgimento da televisão, mais especificamente ao poder das imagens e dos discursos que através dela foram/são veiculados. Na década de 60 do século XX, as crianças deixaram de ser meras espectadoras e se tornaram também protagonistas de programações transmitidas pela TV, especialmente como personagens de espetáculos artísticos e culturais. Mais fortemente na década de 80 que se verifica uma "explosão de programas infantis e o crescimento de sua importância na mídia" (SAMPAIO, 2000, p. 47). A partir daí se descobriu, simultaneamente, o potencial de consumo das crianças.

**Figura 12: Sem título**

Em razão dessa posição privilegiada de consumidoras que as crianças alcançaram, é que pais e mães levam-nas às compras. As famílias, algumas vezes respeitando seus limites financeiros e outras vezes nem tanto, dão uma liberdade considerável para que escolham o que comprar em



diversas categorias de produtos: roupas, brinquedos, guloseimas, produtos de higiene pessoal ou mesmo celulares e artefatos mais caros (GUIZZO, 2005).

Inês Sampaio (2000, p. 152) ressalta que, no contexto brasileiro, a identificação da participação destacada de meninos e meninas no mercado estimula sua maior visibilidade na mídia. Nas palavras da autora, na atualidade,

a criança é mais interpelada pela publicidade que reconhece: 1) a sua condição privilegiada de consumidor atual, com um poder razoável de decisão sobre as compras de artigos infantis; 2) de consumidor do futuro, a ser precocemente cortejado tendo em vista o processo de fidelização de marca; e 3) o seu poder de influência sobre itens de consumo da família.

Alguns estudiosos como Joe Kincheloe (2001) e Shirley Steinberg (1997, 2001) discutiram amplamente a relação crianças-televisão. Tais autores ressaltam que “a cultura infantil tem, muitas vezes, de providenciar uma fuga bem-vinda de tão dura realidade – não é de surpreender que o tempo gasto assistindo TV seja tão longo entre as crianças pobres e sem posses” (STEINBERG e KINCHELOE, 2001, p. 42). Crianças brasileiras, oriundas de diferentes camadas sociais, dispõem mais de 3 horas ao dia assistindo televisão (VEIGA, 2003).

Cabe destacar, contudo, que grande parte dos estudos que vem sendo desenvolvidos a respeito da relação criança-televisão-consumo preocupa-se com os “efeitos negativos” que tal relação pode ocasionar (PEREIRA, 1999). Gilka Girardello (2008, p. 132), entretanto, defende que a televisão pode contribuir para a formação infantil. Para ela “as crianças imaginam, enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando e fazendo-as suas”.

David Buckingham (2002) argumenta que prazeres e satisfações que o ato de assistir TV proporcionam às crianças frequentemente são ignorados. Ele faz uma crítica aos/às estudiosos/as da *Kindercultura*<sup>20</sup> afirmando que estes apenas

---

<sup>20</sup> Atualmente a mídia é considerada por alguns/algumas estudiosos/as uma das dimensões centrais da “fabricação” dos indivíduos contemporâneos. Segundo Steinberg (1997), seu correlato para a infância é denominada *Kindercultura* e está ligada à indústria do entretenimento.

veem a infância como vítima indefesa da mídia. O autor afirma que muitas vezes a mídia é acusada de impor falsas ideologias e ideias materialistas e consumistas.

De acordo com Nilzia Villaça (2002, p. 97), o ato de consumir “se constitui como um processo sociocultural em que se dá a apropriação e uso dos produtos, como mais que simples exercícios de gosto, ou compras irrefletidas”. Diferentes estudos têm discutido a forma como tal ato se dá entre as crianças, salientando o notável crescimento do mercado infantil pelo fato delas terem se tornado importantes consumidoras. (STEINBERG, 1997, 2001; BUCKINGHAM, 2002; FELIPE, 2005, GUIZZO, 2005).

A valorização do potencial de consumo dessa faixa etária tem se caracterizado como uma tendência global. De diferentes lugares e segmentos surgem infinitas opções para atender às expectativas de consumo desse público: filmes, desenhos animados, livros, músicas, produtos de higiene e beleza, roupas, sapatos, acessórios, brinquedos, jogos eletrônicos, alimentos, bem como outros produtos que antigamente não faziam parte do mundo infantil: celulares e computadores, por exemplo.

Muito mais do que em outras épocas, o ato de consumir propriamente dito é o que causa grande prazer nas crianças. Canclini (2001, p. 45) afirma que “[...] quando selecionamos os bens e nos apropriamos deles, definimos o que consideramos publicamente valioso, bem como os modos com que nos integramos e nos distinguimos na sociedade”. Desfrutar e utilizar o que foi comprado, portanto, muitas vezes têm menos importância do que o ato de comprar propriamente dito.



**Figura 13: Sem título**

Na turma com a qual trabalhei muitas vezes eles/as gostavam de mostrar um produto ou brinquedo novo que haviam comprado.

*#Todas as sextas-feiras as crianças podiam levar para a escola um brinquedo próprio para brincar com os demais colegas. Não poucas vezes ocorreu delas levarem algum brinquedo novo. Entretanto, mais do que realmente brincar com ele, o importante era mostrar aos colegas a nova aquisição#. (Caderno de anotações, 17.10.2007)*

Partindo desse exemplo, se vê o quanto velozmente valores, sentimentos, práticas e concepções mudam. Em minhas inserções, como professora e pesquisadora, nas diversas instituições de ensino nas quais trabalhei e desenvolvi a pesquisa de campo não pude deixar de perceber o quão veloz são também as transformações relacionadas aos produtos, alvo de desejo das crianças. Mariângela Momo (2009, p. 199) afirma que:

A satisfação não dura mais do que o instante de obter, e diante de infinitas possibilidades, a quantidade de objetos que seduzem os infantes parece nunca ter fim. Urgência, rapidez, imediatismo são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje, produzindo um fenômeno que talvez possamos denominar "infância instantânea".

Além disso, pode-se afirmar que frequentemente não é a função em si de certos produtos que importam aos/às pequenos/as consumidores/as, mas sim a impressão que eles produzem e a fascinação que provocam. Sem falar na questão de pertencimento que está imbricada na relação criança-consumo. Hoje, ostentar e utilizar um determinado produto torna-se fundamental para poder fazer parte de um grupo. Ter, então, passa a ser uma "condição de pertencimento".

Através da aquisição de certas mercadorias, tanto adultos como crianças, estão procurando adquirir uma série de outras significações que se articulam a determinado objeto (MATTA, 1984). Nessa direção, provavelmente, muitas crianças, ao adquirirem certo produto, preocupam-se muito mais com o *status* que ele poderá lhes trazer, do que com suas utilidades e qualidades propriamente ditas.

Zygmunt Bauman (2001, 2004) enfatiza que entre as características da pós-modernidade<sup>21</sup> estão a fluidez, a velocidade e a transitoriedade. Vontades, desejos, relacionamentos apresentam-se como investimentos de curto prazo e são movidos por impulsividade. Para ele muitas coisas têm se transformado muito rapidamente. A esse respeito, acrescenta ainda que:

[...] é a velocidade atordoante da circulação, da reciclagem, do envelhecimento, do entulho e da substituição que traz lucro hoje – não a durabilidade e confiabilidade do produto. Numa notável reversão da tradição milenar, são os grandes e poderosos que evitam o durável e desejam o transitório [...](BAUMAN, 2001, p. 21).

Essa transitoriedade de que fala Bauman (2001), era perfeitamente visível entre as crianças, apesar de estarem inseridas em grupos familiares com um poder aquisitivo relativamente baixo. Se ontem, por exemplo, elas queriam produtos cujos nomes e imagens das “Meninas Superpoderosas” e do “Bob Esponja” estivessem estampados, hoje são outros personagens, como “Hello Kitty”, “Betty Boop” e “Homem Aranha”, que passam a ganhar destaque no universo infantil. Nas instituições espanholas por onde circulei, embora alguns personagens como “Dragon Ball” e “Hello Kitty” façam sucesso entre a garotada, era visível que havia crianças que utilizavam acessórios e roupas que se atrelavam à imagem ou ao nome dos referidos personagens, porém com menos frequência se comparado às crianças brasileiras.

A velocidade com que os desejos dos/as consumidores em geral mudam, certamente contribui para o faturamento de diferentes segmentos que desenfreadamente lançam novos produtos no mercado. Para esses segmentos, é vantajoso, é mais lucrativo que as sociedades permaneçam líquidas e fluidas e que os produtos tenham “data de validade”.

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar de todos. Os comensais

---

<sup>21</sup> A denominação que Bauman atribui à Pós-Modernidade é “Modernidade Líquida” em função da fluidez que a caracteriza.

são *consumidores*, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha. (BAUMAN, 2001, p. 75).

Vivemos num mundo em que se atribui muito valor às práticas consumistas, seguindo a lógica “ter para ser”. Assim, hoje, não basta ser, é preciso ter. E ter não se resume a uns poucos pares de sapatos ou a umas poucas peças de roupa. A quantidade, a variedade não pode ser pequena.

*#Na entrevista realizada com os/as responsáveis pelas crianças da turma de Jardim B, o pai de uma das meninas relatou que sua filha demonstra excessiva preocupação com a aparência. Segundo ele, uma das brincadeiras favoritas da menina é trocar de roupa várias vezes ao dia#. (Caderno de Anotações, 30.03.07)*

A questão da quantidade de objetos e produtos que suscitam desejos entre as crianças é discutida no documentário “Criança: a alma do negócio”<sup>22</sup>. Neste documentário é apresentado o caso de uma menina que, apesar de pertencer a uma família com poder econômico bastante precário, tem uma coleção de mais de 30 pares de sapatos. Isso demonstra os esforços e os sacrifícios que as famílias empreendem para tentar satisfazer os desejos de seus/suas filhos/as na atualidade.

A aquisição de bens materiais constitui um dos recursos fundamentais por meio dos quais os sujeitos constroem suas identidades e relações sociais. Segundo Buckingham (2002, p. 185), a infância

[...] está estreitamente entrelaçada com a cultura do consumidor. As necessidades sociais e culturais das crianças se expressam e definem inevitavelmente através de suas relações com os produtos materiais e por meio dos textos

---

<sup>22</sup> Documentário dirigido por Estela Renner e produzido por Marcos Nisti em 2008.

mediáticos produzidos comercialmente que impregnam suas vidas (tradução minha)<sup>23</sup>.

O consumo, portanto, é um processo em que os desejos se transformam em demandas e em atos sociais, culturalmente regulados (CANCLINI, 2001).

As imagens veiculadas em diferentes meios certamente muito têm contribuído para o controle e a produção de identidades sociais e culturais. Importante lembrar que tal produção, continuamente, é transformada em relação às formas pelas quais os sujeitos são representados ou interpelados nos sistemas culturais que os rodeiam. Em função disso, elas assumem identidades diversas em diferentes momentos. Ou seja, as identidades individuais e coletivas das crianças e dos jovens são formadas, política e pedagogicamente, na cultura visual popular dos videogames, da televisão, do cinema e até mesmo em locais de lazer como *shopping centers* e parques de diversão (GIROUX, 1995).

No caso das crianças, em decorrência do que lhes é apresentado numa variedade de artefatos culturais, elas consomem não só variados produtos que muitas vezes se vinculam a personalidades e personagens que elas admiram, como também consomem atitudes e comportamentos mais “apropriados” de acordo com o gênero ao qual pertencem, por exemplo. De acordo com Sabat (2004) além do consumo desse tipo de mercadorias, é importante considerar o consumo de diversos valores (incluindo aqueles que dizem respeito a gênero e sexualidade) que acabam sendo reproduzidos por meio de seus ídolos e consumidos, de forma bastante ampla, por meninos e meninas.

Fischer (1999, p. 21) é outra autora que contribui para essa discussão ao afirmar que aprendemos

a partir da centralidade do consumo – e não apenas da prática cotidiana de vender e comprar objetos, mas sobretudo, da experiência permanente de conferir valores e sentimentos, prazeres e angústias a todas essas práticas – um modo publicitário de falar, de vestir, de pensar as

---

<sup>23</sup> “[...] está inextricavelmente entrelazada con la cultura del consumidor. Las necesidades sociales y culturales de los niños se expresan y definen inevitablemente a través de sus relaciones con los productos materiales, y a través de los textos mediáticos producidos comercialmente que impregnan su vida.”



menores experiências diárias, de apreender e de produzir imagens visuais, sonoras e tácteis.

Por fim, cabe destacar que muitas críticas têm sido apontadas à valorização da posição de consumidora conferida às crianças e à influência que tal valorização pode causar nas suas vidas. No entanto, pensar as crianças como “vítimas passivas das influências do meio, absorvendo o que veem e ouvem sem capacidade de discriminação” (PEREIRA, 1999, p. 48), remete a uma concepção de infância tida como pura e indefesa; recai-se num discurso de infância fundamentado “num modelo de racionalidade que ocorre naturalmente, que ecoa a ideia da infância como um estado imaculado e inocente, livre da interferência dos adultos [ou de qualquer meio]” (WALKERDINE, 1998, 169-170, *acréscimos meus*)<sup>24</sup>. Não se trata, portanto, de demonizar o consumo porque, em alguma medida, ele produz prazer, atingindo todas as pessoas, não somente as crianças.

### **3.2 DA BELEZA**

Embora meu interesse se volte às ideias de como as noções de beleza foram se constituindo na contemporaneidade, especialmente no que se refere à produção e ao embelezamento dos corpos infantis, não poderia deixar de apresentar algumas considerações acerca de como o entendimento do que é considerado belo foi compreendido em outras épocas a partir de campos como a Filosofia, a Estética e a Arte.

Beleza pode ser entendida como uma qualidade do que é belo, bonito, admirável, vantajoso. Como salienta Umberto Eco (2004) “belo/a” ou outros termos similares como “gracioso/a”, “bonito/a” ou “sublime”, “maravilhoso/a” são adjetivos que usamos frequentemente para indicar algo que nos agrada. Na

---

<sup>24</sup> Tradução livre de Eliana Guedes Müssnich.

mesma direção, Tatarkiewicz (2002), utilizando-se de Aristóteles, nos lembra que esse filósofo definiu a beleza como aquilo que é bom e, portanto, agradável.

Levando em consideração esses entendimentos, tenho a impressão de que eles não dizem muito e talvez isso justamente aconteça pelo caráter fluido, provisório, mutável e instável do que é ou pode ser considerado belo/a. A definição do que se entende por belo/a varia através dos tempos e é justamente por isso que se torna oportuno pontuar/destadar aqui alguns aspectos que se relacionam à história da beleza.

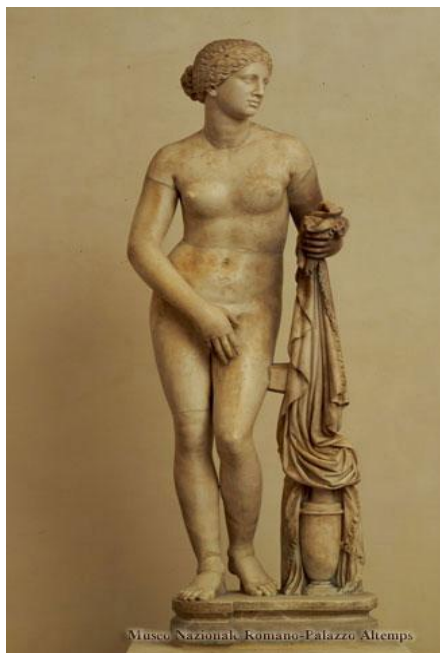
Em muitos momentos da história e em muitos lugares, o conceito de beleza era entendido em oposição ao de feiura. Entretanto, isso não é tão simples assim. O filósofo grego Sócrates relata que, ao ser questionado a respeito do que considerava belo e do que considerava feio, sentiu-se bastante embaraçado e incomodado para respondê-lo. "Dizer que belo e feio são relativos aos tempos e às culturas (ou até mesmo aos planetas) não significa, porém, que não se tentou, desde sempre, vê-los como padrões definidos em relação a um modelo estável" (ECO, 2007, p. 15). Talvez por isso, que a pergunta feita a Sócrates o incomodou tanto, pois para ele tais conceitos eram difíceis de serem definidos.

Várias teorias estéticas, da Antiguidade à Idade Média, veem o Feio como uma antítese do Belo, uma desarmonia que viola as regras daquela proporção sobre a qual se fundamenta a Beleza, tanto física quanto moral, ou uma falta que retira de um ser aquilo que, por natureza, deveria ter. (ECO, 2004, p. 133)

O conceito grego de beleza era bastante amplo. Ele compreendia não somente as coisas belas, figuras, cores e sons, mas também os pensamentos e os costumes. No início do século V a.C., alguns sofistas de Atenas colocaram limites a tal conceito definindo a beleza como aquilo que resulta agradável aos olhos e aos ouvidos; outros – no entanto – se contrapunham e afirmavam que a beleza pertencia mais aos olhos do que aos ouvidos (TATARKIEWICZ, 2002).

Ainda na Grécia Antiga, tal conceito era articulado não somente às qualidades físicas e materiais de algo, mas às questões de bom caráter, ética e moral. Os filósofos dessa época defendiam que o entendimento de beleza estava

relacionado não apenas aos aspectos perceptíveis através dos sentidos - visão, audição, tato, gustação ou paladar e olfato – mas também com os sentidos da alma que eram são percebidas mais com os olhos da mente do que com aqueles do corpo.



**Figura 14 e 15: Afrodite e Adonis**

Não se poderia deixar de mencionar as figuras gregas que encarnavam o clássico paradigma de ordem e beleza, harmoniosa e inseparável aliança que resultava no esplendor estético. Podemos tomar como exemplo de beleza feminina grega os mitos como Afrodite (soberana suprema da beleza); Helena de Tróia (que encanta Eros) e Perséfone (que para manter intacta sua beleza foi raptada ao mundo dos mortos). Como modelo de beleza masculina desde a antiguidade clássica, a figura de Adonis poderia ser tomada como exemplo.

Na Idade Média, Tomás de Aquino argumentava (retomando, todavia, ideias que já circulavam amplamente) que para se definir o/a belo/a seriam necessárias três coisas além da proporção: a integridade, a clareza e a luminosidade.

Com relação à beleza do corpo humano, nessa mesma Idade, Isidoro de Sevilha, afirmava que: "no corpo humano algumas coisas são destinadas à utilidade, outras ao *decus*, ou seja, ao ornamento, ao belo, ao agradável [...] o

corpo humano parece belo por causa de ornamentos naturais (o umbigo, as gengivas, as sobranceiras, os seios) e artificiais (as roupas, as joias)". (ECO, 2004, p. 111)

Tatarkiewicz (2002), outro autor que tece interessantes considerações a respeito do conceito de beleza, faz a seguinte indagação: "são as coisas belas em si mesmas, ou são simplesmente para nós?". Para ele, a Beleza não é inerente às coisas, mas se forma na mente do crítico, isto é, do espectador livre de influências externas. Nessa mesma direção, no princípio da Idade Moderna, Giordano Bruno afirmava que "Nada é absolutamente belo, se uma coisa é bela, é sempre em relação a algo". (idem, 2002, p. 167). A respeito de que critérios devem ser levados em conta para considerar alguma coisa bela, Eco destaca: "[...] não existe um critério de avaliação objetivo e intrínseco às coisas, o mesmo objeto pode parecer belo aos meus olhos e feio aos olhos de meu vizinho" (ECO, 2004, p. 246).

No início da Idade Contemporânea, a preocupação com a beleza era tida como uma característica fortemente atrelada ao universo feminino. Denise Sant'Anna (1995, p. 121) nos lembra que a "insistência em associar a feminilidade à beleza não é nova, a ideia de que a beleza está para o feminino assim como a força está para o masculino atravessa os séculos e as culturas". Segundo o historiador francês Georges Vigarello (2006), no mundo clássico, a beleza permanece prioritariamente feminina: a mulher supera o homem em beleza.

Em minha pesquisa de Mestrado<sup>25</sup>, entretanto, procurei mostrar o quanto isso vem mudando. Não só mulheres, muito menos só homens, mas inclusive meninas e meninos, desde cedo, também já demonstram excessiva preocupação com suas aparências. Crianças de ambos os sexos já tingiam seus cabelos, já se importavam com o que vestiam e já demonstravam preocupação em manter um corpo magro, que não raras vezes, se traduzia numa espécie de aversão ao ser gordo/a (GUIZZO, 2005).

De acordo com Vigarello (2006), a preocupação com a beleza do corpo humano passou a ser observada mais explicitamente a partir de meados do século XVI, já na Idade Moderna. Porém, diferente do que se observa hoje, as partes

---

<sup>25</sup> Em minha Dissertação de Mestrado intitulada "*Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*", orientada pela Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Felipe, pesquisei crianças de uma turma de Educação Infantil na faixa etária de 6-7 anos.

altas do corpo (ou seja, o colo e o rosto) é que eram alvo de intenso investimento feminino e passíveis de serem admiradas. Nessa mesma época, qualquer transgressão do natural era rejeitada. A beleza não deveria ser buscada, pois era considerada uma obra divina, uma dádiva de Deus. Em razão disso é que se abominava a utilização de qualquer tipo de maquiagem ou cosmético, por exemplo. O uso desse tipo de material veio a se difundir na Itália, a partir do movimento Renascentista, apesar das resistências e rejeições que ainda ocorriam.

Em meados do século XIX, um objeto ganha extrema importância entre as mulheres: o espelho. Inicialmente eles eram pequenos e privilegiavam a visualização do busto e do rosto. Mais tarde, os espelhos passam a ser bem maiores, privilegiando assim, a visão total do corpo e do rosto. No início do século XX, uma instituição aparece com força total: o salão de beleza. Eles eram concebidos para “oferecer consultas e realizar tratamentos e corrigir as imperfeições do corpo e do rosto” (VIGARELLO, p. 139). E foi aí que, nessa época, circulavam mulheres cujas imagens eram tomadas como “representações ideais de beleza”.

Atualmente, “representações ideais de beleza” nos são passadas através de uma gama muito maior de dispositivos, quais sejam: os *outdoors* estampados nas ruas, as páginas de revistas e jornais que folheamos, os anúncios e programas televisivos a que assistimos, etc. Hoje existe uma intensa repetição de discursos hegemônicos sobre a beleza que tomam o corpo magro como sinônimo de belo e saudável. Sendo assim, obesidade e gordura (que são compreensões distintas, mas que aqui não me proponho a discuti-las) opõem-se às ideias de beleza e saúde e são vistas como um dos grandes males das sociedades atuais<sup>26</sup> (MIRA, 2001).

Mas isso nem sempre foi assim, pois no século XVII observava-se certa vontade de magreza. Ademais, práticas como ingestão de pós específicos e regimes alimentares faziam com que as mulheres ficassem desidratadas e, conseqüentemente, magras e com corpos esbeltos. Foi, então, a partir desses que o corpo passou a ganhar importância e a fazer parte do que era tomado como bonito em uma mulher (VIGARELLO, 2006).

---

<sup>26</sup> Para uma maior compreensão dessa questão, ver os trabalhos de Mira (2001) e Martins (2006).

Entretanto, aqui, cabe uma ressalva, pois a magreza almejada nessa época, em nada se compara aos padrões exagerados que nos são impostos nos dias de hoje. Por volta dessa época, admitia-se que as mulheres compreendidas na faixa etária entre 20 e 50 anos poderiam pesar "tantos quilos como sua altura tinha de centímetros acima de um metro" e tal ideal estendeu-se por décadas e, até mesmo, séculos. (VIGARELLO, 2006, p. 132).

Já no século XX, pode-se afirmar que acontecimentos históricos, como as duas grandes guerras mundiais, acabaram transformando, cada uma à sua época, os padrões de beleza femininos vigentes. A Primeira Guerra Mundial (1914-1918) trouxe mudanças nos comportamentos femininos. Theda Bara, atriz norte-americana, conhecida pela utilização de maquiagem pesada e pela autoexploração da sua sensualidade foi a grande inspiradora para as mulheres naquela época. Muitas delas conseguiram deixar um pouco o recato de lado, para assumirem o gênero "mulher sedutora e fatal" (ECO, 2004; VERNIER, 2006).

As meias finas de náilon contribuíram para o padrão de beleza vigente nos anos 20 e 30 do século XX. O grande desejo das mulheres era ter, ou pelo menos parecer ter, pernas longas e delineadas, o que acabava sendo alcançado por algumas delas por meio da utilização daquele tipo de meias. Foi a partir daí que, mais fortemente, os padrões de beleza relacionados à magreza começaram a ganhar destaque.

Deborah Lupton (2000, p. 24) afirma que a partir da década de 1920 a obesidade começou a ser vista "como um sinal tangível de falta de controle, impulsividade, autoindulgência, enquanto que o corpo magro [passou a ser visto como] um testemunho do poder da autodisciplina, um exemplo do domínio da mente sobre o corpo e de um virtuoso sacrifício" (acréscimos meus). Todavia, em décadas precedentes, a "magreza lembrava doença e o peso do corpo não parecia um pesar. Entretanto, no decorrer deste século, os gordos precisaram [precisam] fazer um esforço para emagrecer (...)" (idem, 2000, p. 24, acréscimo meu). Sant'Anna (2001) diz que a partir daí começou-se a nutrir uma certa aversão aos/às excessivamente gordos/as.



**Figura 16 a 18: Theda Bara, Marilyn Monroe e Twiggy**

O cinema, presente entre nós desde os anos 1920, renovou o mundo imaginário das mulheres, as estrelas que aí atuavam passaram a fazer parte de um ideal de beleza: seus conselhos, então, começaram a ser divulgados através de revistas e se tornaram preciosos para mulheres comuns. “Maquiagem, penteado, roupa aproximam bruscamente a jovem banal da estrela de cinema. A transmutação é possível: Conclusão de tudo isso? Não há mulher feia ... Só há mulheres que se descuidam” (VIGARELLO, 2006, p. 165).

Marilyn Monroe, conhecida internacionalmente por sua sensualidade e por seu corpo farto e cheio de curvas, é o exemplo máximo de beleza que vigorou entre as décadas de 40 e 50 do século passado. No Brasil, as mulheres que correspondiam a esse padrão de beleza eram as vedetes de teatro conhecidas por suas formas roliças, generosas e sensuais.

A partir da década de 1960, outro tipo de corpo ganhou espaço. Não só as mulheres cheias de curvas e sensuais continuaram fazendo sucesso, mas as macérrimas “tipo tábua” começaram a ser consideradas belas. Um exemplo emblemático de beleza feminina desta década foi a modelo inglesa Twiggy.

Nas décadas posteriores a “estética da magreza”, como refere a pesquisadora Ana Márcia Silva (2001), só foi se intensificando. A mania das aulas de aeróbica (e posteriormente de step e aero-jump) nas academias de ginástica e o surgimento da lipoaspiração, em 1982, contribuíram para a incansável busca de corpos magros.

Emagrecer é uma obrigação rigorosa, generalizada (...) Os instrumentos emagrecedores, dos mais simples aos mais sofisticados, multiplicam-se ao infinito, como se multiplicam as técnicas enumerando interminavelmente a extinção da celulite: lipossucção, lipotomia, lipoescultura, lipodissolução, todas supostamente criadas para modelar a silhueta mais afuselada (VIGARELLO, 2006, p. 189).

Força, rigidez, juventude, longevidade, saúde, beleza são os novos critérios que avaliam o valor da pessoa e condicionam suas ações. Com a infinidade de possibilidades de se alcançar um corpo jovem, magro, sensual e belo, é que se começa a discutir a ideia de corpo como construção. Aqueles/as que não se vigiam, não se cuidam e nem se controlam fazem parte dos novos desviantes e incapazes de cuidar de si. Se há alguns anos ser magro/a era visto como uma característica



“natural” e “biológica”, especialmente dos anos 80 do século XX em diante essa prerrogativa não funciona mais assim. Na cultura contemporânea, as noções de corpo jovem, magro, sensual e desejado extrapolam a ideia biologicista. O corpo passa a ser compreendido “como um artefato social e histórico [no qual todos/as podem fazer investimentos], e não mais como uma mera entidade biológica” (ANDRADE, 2002, p. 15, acréscimos meus).

Entre o final da década de 1970 e início da de 1980, algumas transformações com relação ao que era considerado belo para os homens também passaram a ser observadas. Se no século XIX uma das coisas que eles mais podiam admirar em seus corpos eram seus pêlos (muito ligados às ideias de honra e virilidade), a partir das referidas décadas, corpos masculinos bronzeados, musculosos e depilados começaram a ganhar destaque, incentivando, dessa forma, o crescente interesse dos homens em frequentarem academias e se entregarem às práticas de musculação e de esportes (FRAGA, 2000; CORBIN, 1991).

Com relação ao universo feminino, foi mais intensamente no início da década de 1990 que o mundo das passarelas e dos desfiles de moda passou a ter enorme destaque em diferentes meios de comunicação de massa. Associadas a esse mundo das *top models* características como glamour e satisfação financeira começaram a ser altamente divulgadas. Com isso, meninas, adolescentes e mulheres passaram a se inspirar em modelos milionárias como ideal de beleza almejado (VERNIER, 2006). As “modelos inspiradoras” iam desde Naomi Campbell, Cindy Crawford e Cláudia Schiffer conhecidas pelos seus corpos sarados, malhados e curvilíneos até os visuais excessivamente magros<sup>27</sup> de Kate Moss, Gisele Bündchen e Ana Hickmann. Não é à toa que, atualmente, meninas, não só as que

---

<sup>27</sup> Conforme informações disponibilizadas no site [www.clicrbs.com.br](http://www.clicrbs.com.br) (acessado em 15.11.2006), os responsáveis pela semana de moda de Madri deste ano utilizaram o Índice de Massa Corporal (IMC) – baseado no peso e na altura – para “medir” as modelos e aquelas que estavam abaixo do mínimo exigido (18) foram impedidas de desfilar. A decisão também foi seguida por outros países. Na Índia, o Ministério da Saúde anunciou que o país não quer garotas esqueléticas desfilando nas passarelas e possivelmente atuando como modelos a serem seguidos por milhares de meninas. Talvez tais atitudes tenham sido tomadas tardes demais, pelo menos em se tratando da modelo brasileira Ana Carolina Reston que acabou morrendo recentemente, no dia 15 de novembro de 2006, em São Paulo em função de complicações advindas de uma anorexia nervosa. Ana Carolina começou sua carreira aos 13 anos e pouco tempo depois já participava de desfiles e campanhas publicitárias nacionais e internacionais. Ela acabou morrendo aos 21 anos, após estar internada há mais de 20 dias em um hospital da capital paulista, com apenas 40 quilos no alto de seus 1,74 metros de altura (13,2 de IMC, quase cinco abaixo do dito saudável).

estão mais diretamente envolvidas no mundo da moda, mas meninas de um modo geral estão em busca de corpos magros o que leva algumas a desenvolverem distúrbios alimentares, entre os quais podem ser citados a anorexia e a bulimia.



**Figuras 19 a 24: Modelos famosas ao final do século XX e início do XXI**

Inspirando-se nessas celebridades, atualmente os concursos de beleza de maior visibilidade como Miss Universo, Miss Brasil e outros concursos mais regionais como o Garota Verão no Rio Grande do Sul que se mantêm ao longo de décadas, cada vez mais contam com candidatas, ainda com pouquíssima idade,

mas que já se submeteram a cirurgias plásticas para possíveis correções em busca da beleza “ideal” aumentando – assim – suas chances de conquistarem um título, o que tem gerado várias polêmicas. Essas jovens têm sido chamadas de mulheres biônicas, com base na ideia de “beleza produzida artificialmente”. Essa ideia também se atrela à noção de feiura como déficit, como falta, como desarmonia, o que nos remete às teorias estéticas propagadas da Antiguidade à Idade Média (ECO, 2004). Sobre tal questão, é interessante pensar ainda no corpo como um projeto, não como herança, conforme propõe Couto (2001, 2007). Se a feiura é um déficit há infinitas formas de superá-lo. E é aí que entra a ideia de corpo como projeto. É preciso melhorá-lo, potencializa-lo, torná-lo belo e desejado, para isso cada sujeito apresenta-se como

responsável pelo gerenciamento da aparência visando resultados praticamente instantâneos. Sob o peso dessa responsabilidade cada um passa a ser avaliado, exaltado, julgado, acusado e, às vezes, condenado, pelo corpo e pela saúde que tem. O que é dito é que cada um pode ter o corpo que deseja, escolher e fabricar a versão mais adequada [...]. Mas nessa estética hegemônica do corpo não existe espaço para a preguiça, acomodação e pouco caso. É preciso ter pressa. (COUTO, 2007, p. 53).

Essa pressa parece fazer parte do mundo das celebridades. Por isso, as aspirantes a celebridades buscam soluções rápidas para suprir o que lhes falta quando diz respeito à beleza uma vez que, hoje em dia, tudo no corpo pode ser aperfeiçoado. Ele é um projeto sempre inacabado, em constante processo de remodelamento. As pessoas pouco comprometidas com o projeto do corpo são, muitas vezes, menosprezadas, tidas como irresponsáveis e culpadas por supostos defeitos e deficiências corporais.

Não é à toa que as representações atuais contra gordos/as e outras figuras que fogem do padrão de corpo ideal têm efeitos estigmatizadores e excludentes. A obsessão pelo corpo sensual, bronzeado, malhado, “sarado”, lipoaspirado e siliconado faz aumentar o preconceito e dificulta o confronto com o fracasso de não atingir esse ideal, como testemunham além de anorexias e bulimias, como citei no

parágrafo anterior, depressões e estresses que cada vez mais atingem, principalmente, meninas e adolescentes.



Entre meninos e adolescentes, ícones da música e do futebol têm contribuído como modelo de corpo e de masculinidade. David Beckham, importante jogador de futebol, até pouco tempo capitão da Seleção Inglesa, pode ser considerado um desses ícones. Beckham, que sempre procurou valorizar seu visual, tem sido considerado um símbolo metrossexual<sup>28</sup>.

**Figura 25: David Beckham**

Entre as mulheres, as últimas décadas ainda trouxeram outra novidade: as próteses de silicone. No Brasil, uma das precursoras dos seios “turbinaados” foi a ex-modelo Monique Evans, que logo foi seguida por famosas como Xuxa, Joana Prado, Suzana Alves, Carla Perez, Scheila Carvalho e Sheila Mello, entre outras<sup>29</sup>.

---

<sup>28</sup> O termo ‘metrossexual’ foi inventado pelo jornalista inglês Mark Simpson e refere-se aos homens que demonstram uma preocupação excessiva com a aparência. Nas palavras do jornalista, reproduzidas pelo referido programa, o metrossexual “é consumista, mas a sua preferência sexual é irrelevante, porque o [seu] objeto de amor e prazer (...) é ele mesmo” (GUIZZO, 2005).

<sup>29</sup> Monique Evans foi uma modelo de muito sucesso nos anos 80. “Xuxa” ficou conhecida nacionalmente especialmente pelos programas infantis que apresentou nas décadas de 80 e 90. Já Joana Prado e Susana Alves eram dançarinas do extinto “Programa H” apresentado por Luciano Huck e transmitido pela Rede Bandeirantes de Televisão no final da década de 90. Elas ficaram conhecidas em território nacional como “Feiticeira” e “Tiazinha”, respectivamente, em função das personagens que interpretavam no programa citado. Carla Perez, Sheila Carvalho e Sheila Mello, por sua vez, eram dançarinas do extinto grupo de música baiana “É o Tchan” que fez muito sucesso a partir da segunda metade da década de 90 até início do século XXI. Todas elas eram admiradas por suas sensualidades e por seus corpos sarados. Na época em que surgiram, viraram mania nacional não só entre os homens (tanto que todas elas posaram nuas para a revista masculina “Playboy”), como também entre meninas, adolescentes e mulheres que em escolas, festas a fantasia e de carnaval utilizavam apetrechos, roupas e acessórios semelhantes aos que as dançarinas se produziam.



**Figuras 26 a 28: Joana Prado, Carla Perez e Sheila Carvalho**

Como relata Sant'Anna (2002), as inúmeras exigências atualmente feitas ao corpo (como ser cada vez mais saudável, jovem, sensual e um "produtor infatigável de prazer") provocam uma enorme vontade de resgatá-lo, melhorá-lo, enfeitá-lo, aperfeiçoá-lo e protegê-lo, fornecendo a esse corpo quase que a mesma importância e os mesmos cuidados que em tempos passados eram concedidos à alma.

Para finalizar provisoriamente essa "história", cabe destacar ainda que segundo Mary Del Priore (2000), aliada às práticas de aperfeiçoamento do corpo, a associação entre beleza e saúde que vigora como modelo das sociedades ocidentais intensificou-se, ocasionando o acelerado crescimento de indústrias e comércios que têm como foco tal associação. Acompanhando o crescimento desses mercados, vê-se cada vez mais cedo a preocupação das crianças com a estética e com a produção de seus corpos.

Por fim, voltando ao conceito de beleza pode-se afirmar que "o belo" depende da estrutura social e cultural de uma determinada sociedade. Cada sociedade possui sua própria ideia de beleza, e, além disso, pode-se afirmar que o conceito de beleza depende da situação histórica, ou seja, "cada época tem sua beleza [...] o belo depende da convenção que se adote, e as convenções podem ser, foram e são diversas" (TATARKIEWCZ, 2002, p. 250). Assim como o belo, 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 a beleza do conjunto". (ECO, 2007, p. 422). No entanto, caberia

perguntar: quais os “efeitos” desses padrões socialmente estabelecidos, em relação às crianças? Que expectativas têm sido produzidas em torno delas, no que se refere a esses padrões?

### 3.3 DA EROTIZAÇÃO INFANTO-JUVENIL

Como tantas outras, a história da erotização infantil é daquelas em que não se consegue delimitar um início, um meio e, muito menos, um fim. De onde falo, histórias são contadas e recontadas, construídas e reconstruídas, interpretadas e reinterpretadas dependendo dos lugares onde se posicionam aqueles/as que, de alguma forma, se interessam por determinadas histórias.

Aqui pretendo (re)contar, (re)construir, (re)interpretar apenas um trecho da história da erotização infantil. Para melhor compreender o processo de erotização dos corpos infantis na contemporaneidade considero importante retomar a história de um dos maiores inventos do século XX: a televisão.

O primeiro aparelho de televisão teve seu aparecimento inaugural na década de 1920 na Inglaterra e, inicialmente, as imagens transmitidas eram estáticas. Somente em 1925 que, nesse mesmo país, cenas em movimento foram apresentadas. As primeiras imagens de boa qualidade surgiram na Alemanha no início do ano de 1935. Uma das primeiras transmissões mais importantes da televisão foi a dos Jogos Olímpicos que aconteceram em 1936, na capital da Alemanha, Berlim. A utilização da televisão teve um aumento expressivo no mundo todo após a Segunda Guerra Mundial devido aos avanços tecnológicos emergidos a partir das necessidades oriundas da guerra.

No Brasil, a televisão surgiu por volta dos anos de 1950 e até hoje ela ainda é um dos entretenimentos preferidos de brasileiros/as inseridos em diferentes meios sociais, bem como em diferentes faixas etárias. Desde então, muitos programas destinados ao público infantil foram sendo produzidos e veiculados<sup>30</sup>.

---

<sup>30</sup> Algumas informações e, principalmente, os anos de transmissão dos programas referidos nessa seção foram retirados do site eletrônico [www.infantv.com.br](http://www.infantv.com.br).

Inicialmente esses programas tinham como intuito recuperar o universo lúdico das crianças, como é o exemplo do "Programa do Bozo"(1979-1991). Alguns bonecos também fizeram sucesso entre a criançada, como são os casos de o "Garibaldo", da "Vila Sésamo" (1972-1977); o "Fofão", da "Turma do Balão Mágico" (1983-1986) e a cadela "Priscila", do "TV Colosso" (1993-1996). Impossível deixar de mencionar o "Sítio do Pica Pau Amarelo", baseado na obra de Monteiro Lobato, em que os bonecos "Emília" (uma boneca de pano) e "Visconde" (um sabugo de milho) ganhavam vida nas histórias<sup>31</sup>.

Programas que não eram voltados exclusivamente às crianças também se tornaram sucesso entre elas. Como é o caso de "Os Trapalhões" (1977-1995), em que os personagens "Didi", "Dedé", "Mussum" e "Zacarias" ganharam a simpatia dos telespectadores com um humor leve, talvez ingênuo, porém não poucas vezes preconceituoso (especialmente com mulheres e homossexuais).



**Figura 29: "Os Trapalhões"**

Já nos primeiros anos de existência da televisão brasileira, "Tia Gladys" parecia ser um modelo de professora. Em seu programa, intitulado "Gladys e seus bichinhos" (1955-1965), transmitido pela extinta TV Tupi, canal 6, o principal atrativo era a contação de contos e histórias. Já nos anos 60, no dia em que a TV Globo foi inaugurada, uma professora que ficou mais conhecida como "Tia Fernanda" já estava lá com seu programa "Uni-Duni-Tê" (1965-1968) que tinha como cenário uma sala de aula. "Tia Fernanda" e seus alunos, entre outras coisas, estudavam, rezavam e brincavam. A interação com os/as telespectadores/as acontecia através do envio de cartas e desenhos à produção do programa. Portanto, não é de hoje que garotas aparecem em programas infantis para apresentar desenhos e brincadeiras.

---

<sup>31</sup> "O Sítio do Pica Pau Amarelo" foi apresentado pela Rede Globo de 1977 a 1986, ficou quinze anos fora do ar e, a partir de 2001, passou a novamente fazer parte das atrações infantis da mesma emissora.

Entretanto, foi mais fortemente a partir dos anos de 1980 que se passou a discutir a questão da erotização que supostamente era despertada nas crianças (especialmente nas meninas) em razão dos comportamentos e estilos das apresentadoras que passaram a preconizar programas infantis. Mara Maravilha, Angélica, Mariana são alguns dos exemplos; porém, Xuxa é o mais significativo deles<sup>32</sup>. Além disso, foi nessa mesma década que o mercado brasileiro percebeu mais fortemente que as crianças poderiam se transformar em potentes consumidoras.



**Figura 30: Xuxa**

---

<sup>32</sup> Antes de ser "Rainha dos Baixinhos", "Xuxa" foi considerada símbolo sexual. Em 1980, ela fez mais de 50 ensaios para capas de revistas. Nos anos seguintes, foi capa de revistas destinadas ao público masculino, entre elas "Ele Ela", "Status" e "Playboy". A maior polêmica envolvendo a apresentadora ocorreu em 1982, quando estrelou o filme "Amor, estranho amor" no qual ela, então com quase 20 anos, seduzia um menino de 12 (interpretado por Marcelo Ribeiro). Essa polêmica continuou vindo à tona anos mais tarde quando seu principal público era o infantil. Entretanto, apesar disso, sua carreira muito pouco foi abalada (ALZER e CLAUDINO, 2004).



Tudo isso, então, marcou o início de uma fase em que os programas infantis passaram a ser comandados por jovens apresentadoras que ganhavam destaque por sua beleza, erotismo e sedução e, além disso, promoviam o estímulo ao consumismo, uma vez que anunciavam uma infinidade de produtos voltados ao público infantil (alguns que levavam seus nomes, outros não). O pioneiro da mercantilização da programação infantil foi o "Clube da Criança" (1983-1997). Em seguida vieram "Balão Mágico" (1983-1986), "Xou da Xuxa" (1986-1992), "Show Maravilha" (1987-1993), "Festolândia" (1991-1992), "Bom Dia & Cia." (1992 até hoje), "Eliana & Alegria" (1998-2003), etc. Tais programas apresentavam desenhos e brincadeiras e as apresentadoras se tornaram modelo para crianças de todo o país<sup>33</sup>.

Tais programas, não com pouca frequência, ainda na atualidade são criticados pela falta de teor educativo que apresentavam e pelo estímulo às práticas de embelezamento, à erotização e à sensualidade precoces que as responsáveis pela apresentação desses programas instigavam em meninas pequenas. Talvez essas críticas tenham ocorrido porque, muitas vezes, costuma-se posicionar as crianças, como alvos constantes de preocupação, pela aparente vulnerabilidade que apresentam, em razão da influência dos meios em que vivem e dos meios aos quais têm acesso, com destaque especial para a mídia televisiva à qual a grande maioria das crianças tem acesso.

Obviamente não é só em razão da "influência" das apresentadoras infantis ou da mídia televisiva brasileira que, nos últimos anos, têm incitado as crianças, especialmente as meninas, a desenvolverem aspectos relacionados à erotização e à sensualidade. Não raro observamos propagandas e anúncios publicitários em que estão estampados corpos e rostos de meninas em poses sensuais e sedutoras. A infância aí representada nos remete a ideia de algo que pode ser "apreciado, desejado, exaltado, numa espécie de 'pedofilização' generalizada da sociedade" (FELIPE e GUIZZO, 2003, p. 124).

---

<sup>33</sup> A título de exemplo basta lembrarmos das botas e minissaias que Xuxa transformou em "uniforme nacional" entre meninas de variadas idades (GUIZZO, 2005).



**Figuras 31 a 34: Imagens pertencentes a um encarte publicitário de uma marca de roupas infantis**

Hoje, mais fortemente do que apresentadoras infantis, bonecas, personalidades, personagens (como Barbie, Hello Kitty, Britney Spears e As Meninas Superpoderosas) têm contribuído para que desde muito pequenas, meninas já se preocupem excessivamente com a beleza e a aparência. Suas imagens são estampadas em roupas e acessórios que fazem grande sucesso entre meninas. Portanto, tais imagens têm o poder de subjetivar e de auxiliar na constituição de suas identidades, bem como produzir efeitos sobre elas (CUNHA, 2005b; MANGUEL, 2001).



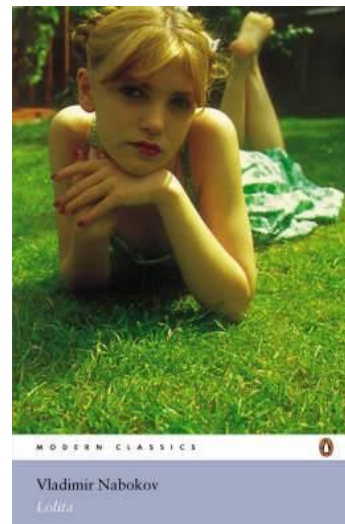
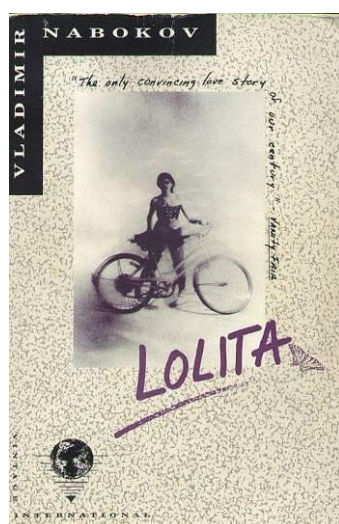
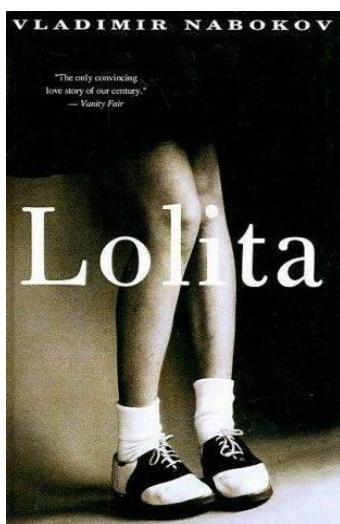
**Figuras 35 a 38: Fotografias dos acessórios escolares utilizados pelas crianças do Jardim B da Escola Dulce Moraes**

Importante mencionar também os ritmos musicais que têm alcançado êxito entre garotas pequenas. Se antes os ritmos mais apreciados eram as canções da apresentadora "Xuxa", depois vieram o *Axé Music* e, mais fortemente hoje, o *Funk*. Tanto um, como o outro sempre foram alvo de discussões entre especialistas e profissionais da área educacional em razão das músicas de duplo sentido, com

clara conotação sexual, e das coreografias evidentemente eróticas que tais ritmos adotam. Músicas cantadas e dançadas por pessoas de todas as faixas etárias, incluindo as da mais tenra idade.

Diante disso, as escolas acabam ficando em uma posição complicada sem, frequentemente, saber quais atitudes devem tomar: proibir ou deixar que escutem, cantem e dançam os ritmos do *Axé Music* e do *Funk*, por exemplo? Alguns/algumas defendem que ritmos musicais como esses não deveriam entrar na escola, outros/as, porém, argumentam que há uma infinidade de outros locais nos quais as crianças teriam acesso a eles, portanto não seria eficaz a proibição dessas músicas por parte da escola<sup>34</sup>.

A veiculação de meninas sedutoras, belas e sensuais, não é algo novo, quando falamos em erotização da infância. Impossível deixar de mencionar a jovem personagem Lolita trazida à tona no final da década de 1950. Lolita foi, e ainda é considerada uma das obras mais polêmicas da literatura contemporânea universal. Esse romance foi escrito na década de 1920 por Vladimir Nabokov (1899 – 1977), porém só viria a ser publicado na França em 1955 e posteriormente nos Estados Unidos em 1958, atingindo o topo das listas de livros mais vendidos, em ambos os países, no final da década de 1950.



**Figuras 39 a 41: Capas de diferentes edições do livro "Lolita"**

<sup>34</sup> Apesar de considerar essa discussão interessante, ela não será desenvolvida nos limites dessa Tese de Doutorado.

No livro, o protagonista é o obsessivo Humbert, professor de meia-idade. Da cadeia, à espera de um julgamento por homicídio, ele narra, num misto de confissão e memória, a irreprimível e desastrosa atração por Lolita, sua enteada de 12 anos. Em suma, “Lolita” trata de temas polêmicos tanto para as épocas em que foi escrito e publicado, como para os dias atuais, quais sejam: os entrelaçamentos entre juventude, idade adulta, erotismo, sedução e paixão. É aí que entram em cena temas polêmicos como a pedofilia, o incesto e os limites do desejo.

Em 2000, uma minissérie transmitida pela Rede Globo chamada “Presença de Anita”, adaptada para a televisão pelo autor Manuel Carlos a partir do livro de Mário Donato lançado em 1948, foi comparada ao romance “Lolita”. No ano em que o livro foi publicado o autor viveu dias de glória e ao mesmo tempo de muita polêmica. Ele foi considerado pela crítica da época como inovador, ousado e erótico, entretanto o conteúdo do livro causou a ira da Igreja Católica que ameaçou excomungar o autor. Um grupo de senhoras religiosas conservadoras da cidade Campinas – São Paulo (onde Mário Donato nasceu e viveu) organizou um abaixo-assinado contra a publicação da obra e seu criador, o que acabou tornando Donato *persona non grata* em sua cidade natal.

**Figura 42: Cartaz de apresentação da minissérie “Presença de Anita”**

No enredo da história “Presença de Anita”, assim como a instigante Lolita fazia com o professor de meia-idade, Anita, uma jovem de aproximadamente 16/17 anos, através de um misto de ingenuidade, erotismo e dissimulação tentava (e muitas vezes com sucesso) seduzir Nando, um escritor casado e com mais de 40 anos de idade. Hoje, talvez mais do que nunca,



meninas-modelos têm estampado seus rostos e seus corpos em páginas de revistas oriundas de diferentes seguimentos em poses cheias de charme, sedução e erotismo. Verifica-se que as representações de pureza e ingenuidade, ainda bastante suscitadas por imagens infantis veiculadas em artefatos culturais e

mediáticos, têm sido mescladas com outras um tanto erotizadas (WALKERDINE, 1998,1999; FELIPE, 1999, 2002, 2003).

Hoje, as meninas – talvez não entre as de tão pouca idade como as que foram sujeitos dessa pesquisa - aprendem que o mérito delas está na capacidade de sedução. Muitas revistas voltadas para o público feminino infanto-juvenil (como *Capricho* e *Atrevida*) chegam a veicular reportagens cujo principal assunto volta-se para as armas de sedução de que meninas e adolescentes devem se valer em um momento de conquista<sup>35</sup>. Dentre tais armas, o embelezamento pode ser apontado como a mais eficaz num jogo de sedução. Nesse processo de embelezamento sobre seus corpos, há especial destaque para os cabelos, bem como para os olhos e a boca bem pintados. Entre as meninas da turma pesquisada, essas também eram partes do corpo para as quais elas davam grande importância. Como mostrarei mais adiante, ter um cabelo bonito e, especialmente, liso era muito relevante para as meninas. Com relação aos olhos e a boca que são partes que podem ser maquiadas, uma delas chegou a mencionar que era inviável uma mulher sair de casa sem antes passar batom.

No próximo capítulo, apresento os locais e os sujeitos de pesquisa, bem como descrevo os caminhos percorridos para possibilitar a realização dessa Tese de Doutorado. Tendo, como principal objetivo, caracterizar os locais, os sujeitos e as estratégias que foram fundamentais para que a pesquisa que me propus a desenvolver se tornasse viável.

---

<sup>35</sup> A *Capricho* é uma revista brasileira publicada quinzenalmente pela Editora Abril e está direcionada especialmente ao público adolescente feminino compreendido entre 12 e 19 anos. A *Atrevida* também é uma revista brasileira direcionada ao público adolescente feminino publicada mensalmente pela Editora Escala. As duas revistas procuram utilizar uma linguagem jovem, trazendo assuntos como amor, relacionamento, sexualidade, beleza, moda, música, artistas e atualidades.

#### 4. CAMINHOS DE PESQUISA: PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A escola, desde o advento da Modernidade, vem se destacando como uma das mais importantes instâncias voltadas para a educação das crianças. No entanto, entre outras razões, a velocidade com que surgem novas tecnologias possibilitou a emergência de outras instituições culturais que, de uma forma ou de outra, acabam por educar e auxiliar na constituição de identidades de meninos e meninas, veiculando valores, maneiras de ser e de se comportar. Importante destacar que, segundo Louro (2000, p. 62), o conceito de identidade deve aqui ser tomado como “uma atribuição cultural; que (...) é dita e nomeada no contexto de uma cultura”. Cultura, por sua vez, afasta-se da ideia tradicional que a compreende como o agrupamento de hábitos e valores de uma sociedade que são fixos e que não se modificam com o passar dos anos e é aqui entendida como “um campo onde se define não apenas a forma que o mundo deve ter, mas também a forma como as pessoas e os grupos devem ser” (SILVA, 2002, p. 134). Trata-se, portanto, de considerar a cultura como uma arena de lutas e disputas, imersas em relações de poder.

Partindo dessas considerações, pode-se afirmar que nossas identidades são constituídas culturalmente. Em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diferentes artefatos e instâncias culturais. Steinberg e Kincheloe (2001) argumentam que outras instâncias passaram a ter maior visibilidade no campo educacional e podem ser chamadas de Pedagogias Culturais. Tais pedagogias incluem a escola, mas vão além dela, abrangendo uma variedade de áreas sociais e culturais. Todos esses meios apresentam-se como importantíssimos para a constituição de identidades, principalmente das novas gerações. Identidades que são produzidas e colocadas, cotidianamente, em circulação em diferentes locais

sociais, políticos e culturais tais como as escolas, as mídias (tanto impressa, como televisiva), os livros, os filmes, os CDs e DVDs, etc.

Mesmo que outros espaços culturais venham ganhando destaque como instâncias educativas, não podemos deixar de considerar o quanto as escolas se constituem como produtivos campos de pesquisa para observamos possíveis contribuições e “efeitos” que tais espaços produzem em relação à formação e constituição de identidades infantis. Desse modo, minha pesquisa de campo foi realizada em espaços educativos, onde busquei investigar e analisar as formas como se dão as questões do embelezamento infantil, articuladas a gênero, geração, classe social, raça e cor.

Muitos têm sido os questionamentos a respeito dos percursos metodológicos de que as pesquisas inseridas na abordagem pós-estruturalista têm se valido. Talvez pelo fato de tais percursos apresentarem-se múltiplos, amplos e pouco explicitados, diversas vezes eles são caracterizados pela falta de rigor acadêmico por estudiosos/as vinculados a outras perspectivas mais tradicionais de pesquisa. Portanto, caracterizá-los dessa forma é um tanto equivocado.

Pode-se afirmar que nessa perspectiva não existe um único modelo ou conjunto de regras metodológicas a ser seguido em todos os processos investigativos. Quando nos propomos a realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, a meu ver, é preciso empregar uma ampla variedade de métodos interligados, com o objetivo de sempre procurar buscar melhores maneiras de tornar mais compreensíveis aquilo que nos propomos a investigar. Os/as investigadores/as que aí se inserem precisam estar atentos/as a muitos detalhes, não podem ter medo da transparência, de revelar os bastidores, os “erros” e os “acertos” da investigação, já que uma pesquisa nunca acontece de maneira linear. Além disso, há a oportunidade de se criar estratégias específicas, de acordo com as particularidades de cada pesquisa, tanto no que diz respeito à reunião de informações, quanto à posterior análise das mesmas. Maria Manuela Ferreira (2008, p. 150) infere que:

O reconhecimento das diferentes capacidades e competências das crianças e o recurso a variadas estratégias de comunicação com elas, facilitadoras da expressão dos



talentos que possuem, visa fundamentalmente garantir a sua participação mais ativa no processo de pesquisa.

Sendo assim, me vali de variadas estratégias da investigação. Foi necessária a utilização de não apenas uma, mas de diferentes estratégias para a realização da pesquisa. A principal delas envolveu observações e desenvolvimento de atividades específicas, proposição de entrevistas com responsáveis, realização de grupos de conversas e discussões a partir da apresentação de determinados artefatos culturais com um grupo de crianças compreendidas na faixa etária de 5/6 anos vinculadas a uma turma de Educação Infantil de uma escola pública municipal. Além disso, observações em instituições de ensino, parques e *shoppings centers* espanhóis foram realizadas. E o uso de múltiplos métodos deu-se com o objetivo de assegurar uma compreensão em profundidade das questões que me propus a investigar.

Jorge Lyra da Fonseca (1998) salienta que para viabilizar uma pesquisa de campo e as interpretações analíticas é preciso que nós, pesquisadores/as, voltemos nossas atenções aos seguintes aspectos: estranhamento de algum fato ou acontecimento no campo, ou seja, a aproximação com algo que possa nos surpreender; a esquematização das relações sociais dos sujeitos do estudo como meio de estar muito atentos/as às observações e abstrações dos dados empíricos; desarranjo de algumas noções que em nossa cultura funcionam como dadas naturalmente/inatamente; e, por fim, a convergência e o confronto entre os “dados levantados” na pesquisa de campo e outros estudos que tratem de temáticas semelhantes às que nos propomos a pesquisar. Mais do que isso, nós – enquanto investigadores/as – precisamos estar abertos/as a escutar, a sentir curiosidade, a não pensar que já se sabe o que vai buscar; ademais, precisamos saber reconhecer as vozes e as posições dos nossos sujeitos de pesquisa.

O objeto de análise foi se constituindo em decorrência das anotações e transcrições oriundas dessas estratégias. E, mais uma vez<sup>36</sup>, as crianças tiveram papel relevante na constituição do meu *corpus* de investigação. Destaco a

---

<sup>36</sup> Falo “mais uma vez”, pois quando desenvolvi minha pesquisa de Mestrado, as crianças também tiveram participação muito importante.

importância que precisou ser dada ao período pós-pesquisa de campo em que o tratamento e a interpretação dos “dados levantados”<sup>37</sup> tornaram-se fundamentais.

É necessário lembrar que em pesquisas que envolvam crianças, nós, pesquisadores/as, precisamos estar atentos/as ao que nos propomos. Isso em decorrência de que, sem dificuldades, elas se dispersam e se desinteressam por determinadas atividades (FELIPE, 2004; GUIZZO, 2005).

Autoras como Leena Alanen (2001), Jucirema Quinteiro (2002) e Felipe (2004) atribuem especial importância às metodologias que privilegiam as falas e as atitudes de crianças, uma vez que elas são sujeitos que têm suas próprias ideias provenientes das experiências vividas em seus cotidianos. As referidas autoras salientam que muitas pesquisas realizadas em torno da temática da infância problematizam alguns artefatos culturais que são produzidos para essa faixa da população, porém partem de uma visão adultocêntrica, pouco se ouvindo e pouco se questionando a respeito das opiniões das crianças. Daí a importância de se atribuir um maior espaço aos comportamentos, às atitudes e às falas delas.

No entanto, colocar as crianças como sujeitos privilegiados de pesquisa não fará com que nos aproximemos de uma verdade natural e absoluta sobre elas (GUIZZO, 2005). É equivocado pensar que “dar” voz às crianças, observando atentamente às falas que elas produzem ou reproduzem sobre si mesmas e o mundo que as cerca, nos trará um desvelar sobre a infância (FELIPE, 2004). Como salienta Rosa Silveira (2002, p. 80), ao ouvir as crianças estaremos interagindo com uma polifonia de vozes, o que implica em ouvir inúmeras manifestações, de diferentes interlocutores, isto é, “(...) os discursos [nesse caso, os das crianças] são atravessados por outros discursos, as vozes que ouvimos ecoam outras vozes (...)” (acréscimos meus). As crianças são, portanto, sujeitos dos discursos que são produzidos diariamente para elas e em razão delas e suas falas, seus comportamentos certamente carregam contribuições desses discursos.

---

<sup>37</sup> Quando nos propomos a realizar uma pesquisa de campo, é importante estarmos cientes de que os “dados” não estarão lá: prontos, acabados e a espera de serem colhidos, mas sim que os “dados” são produzidos no campo de acordo com o olhar do/a pesquisador/a e dos sujeitos envolvidos nos processos investigativos.

#### 4.1 O LOCAL E OS SUJEITOS DE PESQUISA

A escola onde realizei a pesquisa de campo chama-se Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Moraes e foi fundada em 26 de março de 1956, sendo uma das primeiras a ser inaugurada no município de Esteio que teve sua emancipação decretada em 28 de fevereiro de 1955<sup>38</sup>. Essa cidade localiza-se a aproximadamente 25 quilômetros de distância de Porto Alegre (capital do estado do Rio Grande do Sul) e atualmente conta com um pouco mais de 81 mil habitantes.



**Figura 43: Localização da cidade de Esteio/RS**

A instituição de ensino elegida para a realização da pesquisa de campo localiza-se no centro da cidade, fator que contribui para a diversidade social, racial,

---

<sup>38</sup> Antes da emancipação do município, Esteio pertencia à Feitoria do Linho e Cânhamo, atual São Leopoldo/RS.

econômica dos/as alunos/as que a frequentam<sup>39</sup>. Há alunos/as oriundos/as especialmente das Vilas Pauluzzi (na qual a escola está situada), Esperança, Cruzeiro e São José que se localizam nos arredores da escola.

A escolha dessa instituição para realização da pesquisa de campo se deu em razão de que essa era a escola onde atuava como professora. Além disso, tanto os/as responsáveis, como a equipe diretiva que estava à frente da escola nos anos de 2007 e 2008 foram bastante receptivos/as à investigação que ali estava me propondo a desenvolver.

Em função especialmente da diversidade sócio-econômica, desde que a escola foi fundada, sempre houve uniformes escolares, porém sua utilização nunca foi obrigatória, pelo fato de que nem todos/as poderiam adquiri-lo. A não padronização e a liberdade de escolha quanto ao que vestir, em certa medida, acaba auxiliando os/as alunos/as a se produzirem e a se embelezarem conforme o que eles/as próprios/as, ou quem sabe os/as responsáveis por eles/as, consideram interessante e apropriado para frequentar o ambiente escolar.

Na época em que a pesquisa de campo foi desenvolvida, a Escola contava com duas turmas de Jardim B e outras que iam do 1º ano a 8ª série do Ensino fundamental<sup>40</sup>. Ela atendia aproximadamente quatrocentos e quarenta crianças e jovens nos turnos da manhã e da tarde, sendo que nas duas turmas de Jardim B havia em torno de cinquenta crianças.



**Figura 44: Fotografia da Escola Dulce Moraes**

---

<sup>39</sup> Algumas informações disponibilizadas nesse capítulo foram obtidas a partir de documentos aos quais tive acesso na escola (tais como Regimento Escolar e Projeto Político Pedagógico). Outras foram obtidas por meio de conversas informais (registradas no Caderno de Anotações) que pude ter com a equipe diretiva, com professores/as, funcionários/as e pais/mães.

<sup>40</sup> Desde 2007, a Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Moraes vem se adaptando ao novo formato do Ensino Fundamental que agora passa a durar nove anos, conforme alteração dos artigos 29, 30, 32 e 87 da Lei 9.394/96. Na verdade a antiga "Pré-Escola" é o novo 1º ano que atende crianças de 6/7 anos e que agora é obrigatório. A turma com a qual trabalhei no ano de 2007 era de Jardim B, pertencente à Educação Infantil, cujas crianças estavam compreendidas na faixa etária de 5/6 anos.

O seu corpo docente era formado por aproximadamente trinta e quatro professores/as (que atendiam tanto as turmas de séries/anos iniciais, quanto as de séries finais). Além disso, havia aqueles/as que atendiam os/as alunos/as em diferentes espaços pedagógicos, como: a biblioteca, o laboratório de informática, o laboratório de aprendizagem, etc. A equipe diretiva era composta por uma Diretora, duas supervisoras escolares e duas orientadoras educacionais (uma para cada turno). Ainda havia uma equipe de apoio na qual estavam incluídas a secretária da escola, quatro serventes e duas cozinheiras.

O espaço físico da escola era formado por nove salas de aula. Contava também com a sala de vídeo, com a sala dos/as professores/as, com a sala em que funcionava a secretaria, e com outra onde eram desenvolvidas as oficinas de aprendizagem, além da biblioteca, do laboratório de ciências, da cozinha, do refeitório e dos banheiros feminino e masculino. O pátio, que não era muito amplo, tinha uma pracinha (que, apesar de encontrar-se em um estado muito precário, era habitualmente utilizada pelas crianças que frequentavam a pré-escola e o 1º ano) e uma quadra poliesportiva onde eram desenvolvidas as atividades de Educação Física e de Recreação.



**Figuras 45 e 46: Fotografias da pracinha e quadra de esportes da Escola Dulce Moraes**

Como geralmente é possível observar em diferentes instituições de ensino (sejam públicas ou privadas), a escola, de uma forma geral, possuía uma rotina bem estabelecida. No turno da tarde, ao chegarem, as crianças (algumas acompanhadas de seus/sua responsáveis e outras não) ficavam brincando no pátio

até às 13h quando soava a campainha. Nesse instante, com raras exceções, as crianças de diferentes anos/séries (inclusive algumas da pré-escola) imediatamente corriam para o local onde se encontravam as filas das suas respectivas turmas. Algumas dessas turmas formavam filas mistas, outras filas separadas, sendo uma para os meninos e outra para as meninas. Geralmente, assim que as filas estavam mais ou menos organizadas cada professora dirigia-se com a sua turma para a sala de aula onde eram iniciadas as atividades. Nas segundas-feiras essa dinâmica era um pouco diferente, antes de se dirigirem para as salas, toda a comunidade escolar presente no momento inicial de aula era convidada a cantar o Hino Nacional. Tal rotina também era quebrada quando alguns recados administrativos e/ou pedagógicos precisavam ser dados.

Às 14h e 50min a campainha soava mais uma vez, indicando que estava começando o tão esperado recreio. Cada dia da semana um grupo de mais ou menos três professores/as era escalado para “controlar” esse momento da rotina diária da escola. Às 15h e 10min a campainha era tocada pela terceira vez indicando o retorno para a sala de aula. Enfim, às 17h a campainha soava pela última vez, indicando que as crianças estavam liberadas para retornarem às suas casas.

(Re)lendo e (re)pensando a respeito da caracterização da rotina da Escola Municipal Dulce Moraes, observa-se que as instituições de ensino, de um modo geral, continuam bastante preocupadas com a questão disciplinar – a formação de filas, por exemplo. As sanções mais severas foram, há algum tempo, banidas e proibidas do/no espaço educacional. Entretanto, do excesso de sanções e deveres que eram atribuídos a alunos e alunas, passou-se a uma escassez de deveres a cumprir. Discute-se na atualidade a falta de limites que alunos e alunas demonstram com relação a seus/suas professores/as. Essa falta de limites culmina, muitas vezes, em violência contra docentes e funcionários/as da escola, como tem sido amplamente mostrado e divulgado na mídia<sup>41</sup>.

---

<sup>41</sup> Atualmente, diversas discussões têm sido realizadas em função desses casos que vem ocorrendo nos espaços educacionais. Há inclusive aqueles/as que criticam o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei Federal 8.069/1990) e o consideram como colaborador para que situações como a descrita no parágrafo anterior sejam desencadeadas. Apesar de importante, entretanto, essa não é uma discussão que cabe nos limites dessa pesquisa.

Feitas essas considerações mais gerais sobre a escola, passo agora a descrever os cenários e as personagens principais dessa investigação. A sala da Educação Infantil ficava localizada entre a sala da supervisão e o laboratório de ciências. Era uma sala bem arejada e tinha boa iluminação natural uma vez que possuía várias janelas que na maior parte do tempo permaneciam abertas. Existiam três mesas redondas e vinte e quatro cadeiras pequenas. Para a professora havia mesa e cadeira próprias para adultos.



**Figura 47: Fotografia da sala de aula da turma de Jardim B da Escola Dulce Moraes (2007)**

Anexo à sala, existia um banheiro que era adaptado ao tamanho das crianças. Junto a uma das paredes, tinham estantes de ferro onde se encontravam vários recursos pedagógicos: instrumentos musicais, brinquedos, jogos de montagem, blocos lógicos, jogos de memória, bonecas, livros de histórias, etc. As crianças tinham livre acesso aos materiais ali expostos. Elas podiam utilizá-los geralmente após o término de alguma atividade proposta ou no momento do *Brinquedo Livre*<sup>42</sup>. Como as mesas ocupavam bastante o espaço físico, a realização

---

<sup>42</sup> Alguns termos que coloco em destaque nesse capítulo referem-se às atividades que são frequentes na rotina diária das turmas de Educação Infantil. Aproveito também para esclarecer que *Brinquedo Livre* refere-se a um momento determinado da rotina da Educação Infantil para que as crianças possam brincar ou desenvolver alguma atividade que seja do interesse delas. Nesse momento não há atividades específicas dirigidas pela professora.

das *Rodas de Conversa*<sup>43</sup> ficava prejudicada. Para realizá-las geralmente era preciso que as mesas fossem afastadas para que houvesse algum espaço para a formação da Roda.

Com relação ao número de alunos e alunas da turma de Jardim B, havia 14 meninas e 11 meninos, oriundos de diferentes bairros da cidade, pertencentes a classes sócio-econômicas e religiões variadas<sup>44</sup>. As crianças nasceram entre os anos de 2001 e 2002. Antes de fazer parte da Escola Dulce Moraes, algumas delas já tinham frequentado escolas de Educação Infantil; outras, contrariamente, estavam participando de um grupo escolar pela primeira vez. Especialmente para essas últimas, a adaptação no início do ano foi um pouco difícil, mas com o passar do tempo todas elas adaptaram-se bastante bem.

Como mencionado anteriormente, embora meus sujeitos de pesquisa tenham sido as crianças de uma determinada escola infantil situada em um bairro localizado na cidade de Esteio, creio ser relevante pontuar também algumas situações vivenciadas nas escolas infantis espanholas, especialmente em Barcelona, que tive oportunidade de acompanhar.



**Figura 48: Localização da cidade de Barcelona**

<sup>43</sup> *Rodas de Conversa* são momentos da rotina da Educação Infantil em que professoras e crianças se sentam para conversar a respeito de algum projeto que esteja sendo proposto ou, simplesmente, sobre temas que sejam de interesse das crianças.

<sup>44</sup> Hoje grande parte das crianças participantes da pesquisa permanece na escola e estão no 1º Ano do Ensino Fundamental.



Aí, há três modalidades de escola: as *públicas*, que são totalmente providas pelo Estado; as *concertadas*, que são privadas, porém o Estado dá um auxílio importante e as *privadas*, que existem em menor número e são gerenciadas com recursos privados. As escolas que abrigam crianças de 0 a 3 anos são chamadas de *bressol* (em catalão) e são equivalentes aos berçários no Brasil.

Foram duas as instituições onde realizei as observações: uma localizada em um local central da cidade de Barcelona e outra, mais afastada, localizada em Terrasa, pertencente à província de Barcelona. Em ambas tanto as professoras titulares da turma, como os/as demais docentes e equipes diretivas foram receptivos/as às observações que fiz nesses espaços.

A inserção nessas escolas se deu em função de que durante o período de realização do estágio doutoral na Universidade de Barcelona, participei de algumas reuniões de um grupo de 15 a 20 professores/as que se reúne há mais de 20 anos. Tal grupo é formado por professores/as que estão vinculados a diferentes níveis de ensino: da Educação Infantil ao Ensino Superior<sup>45</sup>. As duas instituições atendem crianças a partir dos 3 anos de idade. Até os seis anos as crianças frequentam a Educação Infantil e depois ingressam na Educação Primária, equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro.



**Figuras 49 e 50: Fotografias da sala de aula de uma das turmas de P5**

---

<sup>45</sup> Os encontros desse grupo são coordenados pelo Professor Dr. Fernando Hernández y Hernández, ocorrem mensalmente e tem como principal objetivo partilhar e discutir experiências desenvolvidas através de projetos pedagógicos de trabalho que realizam com seus/suas alunos/as.



**Figuras 51 e 52: Fotografias da sala de aula da outra turma de P5**

As duas escolas eram públicas e ofereciam uma variedade bastante grande de recursos e espaços a serem utilizados por seus/suas alunos/as: biblioteca, sala de vídeo, pátio, ginásio esportivo (uma delas com piscina). Aulas especializadas também eram oferecidas: aula de música, aula de inglês, aula de natação e aula de informática. E por se localizarem na Comunidade Autônoma acima citada, o idioma oficial é o catalão<sup>46</sup>.

Nas escolas visitadas, eram oferecidos três níveis que fazem parte da Educação Infantil: P3, P4 e P5 que atendem, respectivamente crianças de 3/4, 4/5 e 5/6 anos. Cada uma das turmas era formada por aproximadamente 25 alunos/as. Tal como no Brasil, as escolas tinham uma rotina bem determinada. Às nove horas da manhã as crianças chegavam à escola. Num primeiro momento elas ficavam livres e exploravam os espaços da sala de aula por elas escolhidos. Num segundo momento, havia atividade dirigida e por volta de 11 horas, elas iam para o pátio onde ficavam por quase uma hora. Às 13 horas finalizava a primeira parte da rotina escolar, algumas crianças iam para casa, enquanto outras ficavam na escola para almoçar e após o almoço tinham atividades extra-classes com outros/as

<sup>46</sup> O Catalão é um idioma de origem latina e sempre foi falado na Comunidade Autônoma da Catalunha. Entretanto, durante o governo do General Francisco Franco (1939-1975) quando essa Comunidade sofreu uma pesada repressão cultural e linguística, determinou-se que o idioma oficial deveria ser somente o Castelhana. No ano de 1978, com a morte de Franco e o fim da ditadura, a Catalunha recuperou sua autonomia e a Língua Catalã passou a ser oficialmente utilizada nas escolas como língua oficial, bem como em outras instituições.

profissionais contratados/as e pagos/as pelo Conselho de Pais. A segunda parte da aula iniciava às 15 horas e finaliza às 17 horas.

As turmas escolhidas para realizar as observações, foram as de P5 (crianças de 5 e 6 anos), pelo fato de as idades das crianças coincidirem com as das crianças com as quais realizei a pesquisa de campo no Brasil. E o momento escolhido para realizar as observações foi o do pátio.



**Figuras 53 e 54: Fotografias das crianças brincando nos pátios das escolas catalãs visitadas**

Em ambas as escolas as crianças que compunham as turmas tinham diferentes nacionalidades, uma vez que em Barcelona há um número considerável de imigrantes. Além de crianças espanholas, também havia chinesas e sul-americanas, por exemplo.

Durante o período de realização de estágio doutoral na cidade de Barcelona, observações foram feitas não somente em instituições educacionais infantis, mas também em outros espaços onde há grande circulação de crianças e produtos específicos para elas, tais como: *shopping centers*, parques e praças. Os *shoppings* elegidos para desenvolver o trabalho de campo foram: Maré Magnum e Gloriès. Já os parques escolhidos foram: Parque Güell e Parque Ciudadella. A eleição de tais locais se deu especialmente por duas razões: pela facilidade de acesso e pela importância que têm no contexto da cidade. Cabe aqui referir que tais observações serviram apenas para pensar sobre as questões de corporeidade e embelezamento

presentes na pesquisa desenvolvida com as crianças brasileiras, sem que isso representasse um estudo comparativo.

Nesses espaços fiquei atenta tanto às crianças que por eles circulavam, quanto às lojas de brinquedos, artigos e roupas infantis e aos espaços recreativos para elas destinados. Tanto as crianças brasileiras, como as crianças que frequentavam as escolas da Catalunha/Espanha apresentavam características e comportamentos diversos umas das outras, apesar de estarem compreendidas numa mesma faixa etária, contrariando, assim, aquilo que muitas teorias “universalizantes” procuram explicar ao definirem etapas do desenvolvimento infantil conforme a faixa etária na qual determinada criança se encontra. Também é importante considerar que os comportamentos e gostos estão diretamente relacionados à cultura na qual se está inserido/a.

Os tempos para efetivação de determinadas atividades também variavam muito. Enquanto algumas levavam muito tempo para realizar determinada atividade, outras levavam apenas poucos minutos. Em relação à expressão verbal o mesmo pode ser dito. Apesar das idades serem extremamente próximas, as diferenças referentes à capacidade de se expressarem verbalmente eram bastante grandes. As mais extrovertidas falavam mais, as mais tímidas frequentemente precisavam ser convidadas a falar, expondo aquilo que pensavam e/ou desejavam.

A partir disso, pode-se dizer o quão específicos, particulares e diversos mostram-se os desenvolvimentos de cada um/a, dependendo de inúmeros atravessamentos (de gênero, de classe social, de geração, de raça/cor, etc.) que, muitas vezes, são desconsiderados nessas teorias que procuram “enquadrar” os sujeitos de maneira linear, levando em conta apenas a idade. Não raro, pelo fato dessas teorias serem extensamente trabalhadas em cursos de formação de professoras/es, as crianças que fogem às características que aí são definidas acabam sendo estigmatizadas, rotuladas como “diferentes”, “anormais” e, por vezes, excluídas. Portanto, as identidades “normais” só fazem sentido se entendidas em relação às identidades “diferentes”. Nessa direção, Silva (2004, p. 82) ressalta que

A afirmação da identidade [normal] e a marcação da diferença implicam, sempre, as operações de incluir e de excluir (...) 'o que somos' significa também dizer 'o que não somos'. A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade [normal] significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora (...) Essa demarcação de fronteiras, essa separação e distinção, supõem e, ao mesmo tempo, afirmam e reafirmam relações de poder.

Outro aspecto importante a ser destacado, relaciona-se às relações familiares nas quais as crianças estavam inseridas. O conceito de família tem sido central em vários estudos. Assim como outros conceitos, esse também é suscetível a mudanças e transições. Mudanças que, no caso desse conceito, possivelmente estejam ligadas às mudanças sociais, culturais e econômicas que vêm se processando nas sociedades (pós)modernas.

Alguns fatores têm contribuído para as mudanças acima citadas. Dentre eles podem ser mencionados os métodos contraceptivos, os casamentos e as relações informais, os relacionamentos homossexuais, as possibilidades de divórcio, mulheres/mães buscando espaço no mercado de trabalho, etc.

Em razão disso, torna-se possível afirmar que as relações familiares estão em profundo processo de modificação e com as famílias dos sujeitos dessa pesquisa não é diferente. Suas famílias se distanciam bastante daquele considerado como "padrão" em nossa sociedade. De acordo com Cláudia Fonseca (1999, p. 257), distanciam-se da chamada "família nuclear normalmente associada à unidade doméstica composta de pai, mãe e todos os filhos do casal (...). [Tomada] não somente como a mais natural, mas também a única forma sadia de organização familiar". Porém, apesar da existência de inúmeras outras configurações familiares distantes dessa, a ideia de família "ainda se restringe no nosso imaginário à família conjugal (...) que implica co-residência de um casal e seus filhos – sendo a casa o lugar das mulheres e crianças; e o espaço público da rua o domínio por excelência dos homens" (FONSECA, 1995, p. 20-21).

Entretanto, conforme a mesma autora, esse tipo de família só veio a se consolidar no início do século XIX. Hoje, no entanto, não se pode falar em relações

familiares superiores, ideais e sadias. Há uma gama enorme de organizações familiares que a partir de razões históricas, sociais e culturais vão se formando de diferentes maneiras. Na contemporaneidade, a expressão “família” têm sido utilizada para caracterizar inúmeros e variados arranjos domésticos que se diferenciam muito da forma de organização familiar que ainda tem se constituído como a “norma”.

Para exemplificar os diferentes arranjos familiares, gostaria de trazer alguns exemplos que envolviam as crianças com as quais convivi. Algumas crianças da turma, como a Andressa, o Eduardo e o Douglas<sup>47</sup>, viviam em agrupamentos familiares nucleares considerados “padrão”, cuja família era constituída de pai, mãe e filhos/as. Entretanto, muitas outras, faziam parte de grupos familiares em que a avó, e não a mãe era a principal responsável pela família. Outras viviam com padrastos, madrastas. Havia também aquelas que viviam com padrinhos e madrinhas, tios e tias. Existem ainda casos como o de Larissa que, juntamente com sua mãe e seus/suas outros/as quatro irmãos e irmãs, foram “convidados/as” a sair de casa já que seu pai se apaixonou pela moça que cuidava deles/as.

Com esses exemplos, não quis apontar qual o tipo de organização familiar mais “adequado”, mas quis apenas demonstrar a riqueza e a diversidade de experiências e modelos familiares que ali se configuram, não só dentro da turma observada, mas – mais abrangentemente – na atual conjuntura das sociedades contemporâneas. Resumindo, o importante é reconhecer-se que, numa mesma sociedade, podem coexistir várias configurações familiares e não há como julgar qual é a mais ou a menos “saudável”, “adequada” ou “padrão”.

Cabe ressaltar, porém, que embora hoje se observe uma imensa variedade de formações familiares, frequentemente, caso as crianças inseridas em grupos considerados “inadequados”, apresentem comportamentos “impróprios”, estes poderão ser associados e explicados em decorrência do tipo de configuração familiar ao qual pertencem. Um tipo de família – não raro – visto como patológico, desorganizado e de influência nociva aos seus membros (FONSECA, 1995).

---

<sup>47</sup> Todas as vezes que me refiro às crianças envolvidas nesse estudo, utilizo nomes fictícios para preservar as suas identidades.

Um último aspecto a ser destacado em relação à organização das famílias das crianças é que, geralmente, cabia às mulheres (mãe, tia, avó, irmã, etc.) acompanharem as crianças na chegada à escola e na volta para casa. Mulheres que, em grande parte, desempenhavam uma dupla jornada de trabalho, em casa e fora dela. Raras foram as vezes em que as crianças chegavam acompanhadas de homens (pai, avô, etc.).

Assim, pode-se perceber o quanto muitas mulheres passaram a fazer parte do mundo público, mas permanecem fortemente atreladas ao mundo privado (dispensando cuidados especialmente ao lar e à família), tanto que a responsabilização das mulheres (não diria somente as mães, mas também avós, tias e irmãs que exercem a função materna), se comparada aos homens, ainda é muito maior para com os cuidados que devem (ou deveriam ser) dispensados a uma criança (GUIZZO, 2005).

A noção de “boa” mãe, como discute Erica Burmann (1998), parece vincular-se ao estar disponível, ao ajustar-se às necessidades de sua prole. Felipe (2000b, p. 80) refere que as “boas” mães permanecem sendo “colocadas como principais responsáveis pelo êxito ou fracasso do desenvolvimento infantil, sendo incentivadas a produzir crianças ativas e autônomas”.

Santos (2004, p. 63), ao analisar revistas brasileiras sobre a temática infância, argumenta que as mães ainda são mostradas como “representando o elemento fundamental da vida de uma criança, assim como aquela que partilha todos os momentos importantes da [sua] vida”. Ainda é muito forte a noção de que o amor materno é explicado como um “instinto natural” inerente a todas as mulheres, embora a história nos mostre que nem sempre foi assim (BADINTER, 1993).

Verônica Muller (2007) ajuda-nos a desmistificar essa ideia. Segundo essa autora, na Idade Média, por exemplo, os cuidados que hoje são dispensados da mãe ao/à seu/sua filho/a não funcionavam da mesma forma. Assim que nasciam, muitas crianças eram entregues às amas-de-leite que com frequência, em decorrência dos pedidos das próprias mães cometiam diversas atrocidades com bebês e crianças. Tais atrocidades iam desde congelamentos, afogamentos até o oferecimento de bebidas nas quais se misturavam leite com pó de gesso. Levando

em consideração acontecimentos como os que acabo de citar, é que se torna possível relativizar a “naturalização” em torno da questão do “instinto materno” tão propagado e reiterado em programas governamentais e em diversos meios de informação e comunicação (KLEIN, 2003, 2006; SANTOS, 2004, 2009).

Com relação aos homens, entretanto, essa ideia de instinto nunca funcionou da mesma forma. Nossa sociedade cobra muito mais a responsabilidade da mãe com relação à sua prole do que do pai. Revistas, manuais, reportagens de jornais quando dizem respeito ao cuidado para com filhos/as são endereçados prioritariamente às mulheres-mães. Sem contar nas notícias que muitas vezes informam sobre mães “desnaturadas” que abandonam crianças em portarias de prédios luxuosos, em latas de lixo, em beiras de rios... e os pais dessas crianças, onde ficam, quando são responsabilizados? Os pais continuam sendo figuras praticamente apagadas e descompromissadas com a educação e o cuidado das crianças, sendo raramente culpabilizados ou julgados em decorrência disso (KINCHELOE, 2001).

Embora meu foco de investigação não esteja relacionado com desenvolvimento infantil, configurações familiares contemporâneas e funções desempenhadas por mulheres na atualidade, julguei importante trazer algumas considerações sobre tais aspectos para melhor caracterizar as crianças que atuaram como sujeitos dessa pesquisa.

## **4.2 AS ESTRATÉGIAS UTILIZADAS**

Grande parte do meu curso de Doutorado foi destinada à realização da pesquisa de campo. Já no primeiro ano, 2007, quando atuava como professora titular da turma de Jardim B da Escola Dulce Moraes (conforme já descrito), com permissão da equipe diretiva e dos/as responsáveis pelas crianças, desde o início do ano letivo comecei a observar cotidianamente os comportamentos, as falas e as interações que ocorriam na turma e que diziam respeito aos meus objetivos de pesquisa.



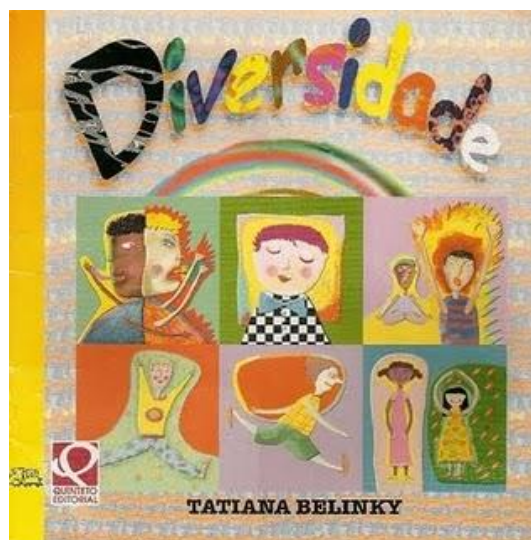
Um Caderno de Anotações foi organizado. Denomino Caderno de Anotações e não Diário de Campo (como nos pressupostos etnográficos), uma vez que me limitei a registrar, na maioria das vezes, apenas falas, acontecimentos e comportamentos que diziam respeito à minha temática de pesquisa. Diferente de um Diário de Campo em que se registram extensamente quase todos os movimentos do local de pesquisa, mesmo que esses possam não vir a ser pertinentes aos propósitos de determinada investigação. Durante a aula, nesse Caderno, foram feitos breves relatos para que, em momento posterior, após sair da escola, pudesse registrar, com um maior nível de detalhamento, fatos e falas que tivessem se desenrolado ao longo do dia.

Ao retornarem das férias de inverno, as crianças se depararam com a troca da professora da *Hora do Conto*. No primeiro semestre a professora era muito querida pelas crianças: sempre sorridente e bem humorada. A professora do primeiro semestre letivo era negra e, apesar de haver um certo preconceito por parte das crianças brancas em relação aos/as seus/as colegas negros/as, essa sua condição nunca foi motivo de chacota e gozação. Entretanto, a professora que assumiu a *Hora do Conto* no segundo semestre e que era bastante gorda foi motivo de gozação entre as crianças, especialmente entre os meninos.

*#Certo dia a professora da Hora do Conto veio conversar comigo a respeito de alguns aspectos que vinham incomodando-a. Segundo ela, Eduardo e Pedro não a deixavam dar aula pois ficavam o tempo todo rindo e proferindo frases do tipo: "Olha como ela é fofinha, como ela é gordinha"#. (Caderno de anotações, 31.07.2007)*

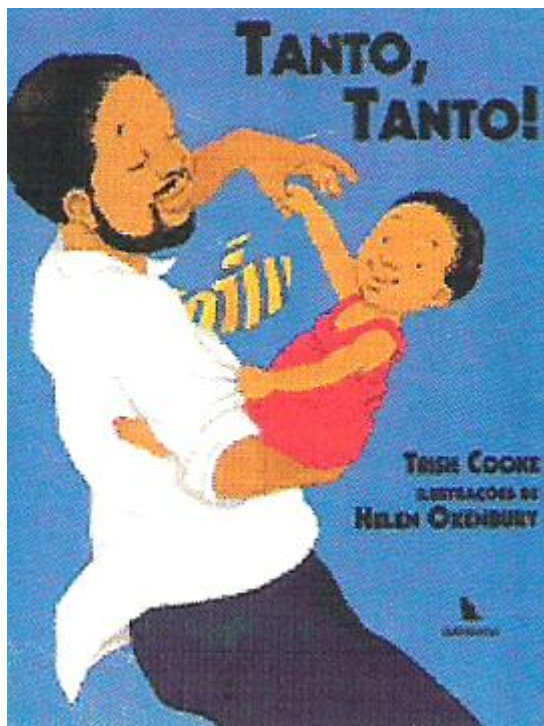
**Figura 55: Capa do livro "Diversidade"**

Em razão do que vinha acontecendo nas aulas de *Hora do Conto*, na Roda de Conversa, resolvi trabalhar com as crianças o livro "Diversidade" de Tatiana Belinky. O principal objetivo do livro é mostrar que simplesmente reconhecer que as pessoas são diferentes não basta. É preciso respeitar as diferenças. E os



versos de 'Diversidade' nos ensinam isso, que não há um jeito único de ser- 'assim ou assado, todos são gente, tudo é humano' (BELINKY, 1999).

**Figura 56: Capa do livro "Tanto, Tanto!"**



encerra com a exclamação de quanto gostariam de apertar, beijar, comer... "essa coisinha tanto, tanto!". Provavelmente daí, o título dado ao livro.

Em 2008, quando as crianças já estavam frequentando o 1º Ano do Ensino Fundamental, observações diárias no momento do pátio e do recreio continuaram sendo realizadas, bem como algumas atividades dirigidas foram propostas. O grupo de crianças já não era exatamente o mesmo de 2007, entretanto muitas das crianças permaneceram na escola o que possibilitou a continuação da pesquisa de campo.

No decorrer de 2008, dois desenhos animados foram apresentados às crianças: A Noiva Cadáver (ver Anexo A) e Kung Fu Panda (ver Anexo B). Ambos foram escolhidos pelo fato de seus personagens principais fugirem às normas vigentes de beleza. A protagonista de "A Noiva Cadáver" tem um aspecto anorético, enquanto o Panda Po de "Kung Fu Panda" é gordinho e desajeitado. Nas duas apresentações, após o término do desenho perguntas foram feitas às crianças

a fim de saber suas opiniões sobre tais personagens e sobre outros aspectos dos filmes.



**Figuras 57 e 58: Panda Po de "Kung Fu Panda" e a protagonista de "A Noiva Cadáver"**

Outra atividade envolvendo revistas foi proposta ao grupo de crianças. Foram disponibilizadas a elas diferentes revistas e jornais de circulação nacional, regional e municipal (tais como: Veja, Istoé, Contigo, Caras e Zero Hora, Correio do Povo, Jornal Destaque e Revista Duarte). Inicialmente foi sugerido que cada uma delas escolhesse duas imagens de pessoas que elas consideravam interessante ou não. Entretanto, tal sugestão não ficou clara para elas, ao que muitas começaram a questionar: "Como assim, interessante?" ou "O que é interessante?". Então, foi necessário reformular a pergunta inicial. Continuei solicitando que elas escolhessem duas imagens, porém, ao invés de utilizar a palavra interessante, passei a utilizar as palavras 'bonita' e 'legal'. Após escolherem as imagens, as crianças deveriam recortá-las e colá-las em uma folha de ofício. Assim que as crianças realizaram essa atividade era questionado a elas o motivo pelo qual consideravam as pessoas escolhidas como bonitas/legais ou não.

Entre as pessoas consideradas bonitas/legais apareceram principalmente aquelas que apresentam características que se enquadram nos padrões hegemônicos de beleza, ou seja, são pessoas aparentemente ricas, brancas,

magras, altas e bem vestidas. Entre aquelas que não consideram bonitas/legais apareceram pessoas que se enquadram nas seguintes categorias: pessoas não brancas, idosas, alternativas, portadoras de necessidades especiais e mulheres semi-nuas<sup>48</sup>.

Além das estratégias que foram desenvolvidas com as crianças, realizei entrevistas, a partir de perguntas semi-estruturadas, com os/as seus/suas responsáveis (ver Apêndice B). As entrevistas, compreendidas aqui como narrativas, “contam histórias sobre nós e o mundo e que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e a fixar nosso eu” (SILVA, 1995, p. 204). Tal estratégia foi desenvolvida com o propósito de enriquecer as informações e as posteriores análises acerca dos modos como vêm se dando as questões referentes ao embelezamento e à erotização ainda na infância.

Inicialmente, tinha grande expectativa com o que poderia surgir nas entrevistas, porém não almejava tomá-las como um método que nos permite descobrir uma verdade ou razão única para acontecimentos e fatos. Apesar da minha expectativa, elas não trouxeram a contribuição esperada. As mães entrevistadas não me falaram nada além do já dito, do já conhecido.

Tal como as falas e os comportamentos das crianças, as entrevistas devem ser compreendidas como polifônicas, pois aquilo que os sujeitos pronunciam sempre está carregado de outras vozes e outros discursos que circulam em lugares e meios aos quais têm acesso. Costumamos falar em posições de sujeito, isto é, durante nossas vidas assumimos diferentes posições dependendo do contexto temporal, social e/ou cultural em que estamos inseridos/as, certamente haverá nos pronunciamentos e nas narrativas dos/as entrevistados/as uma pluralidade discursiva.

A esse respeito Silveira (2002, p. 139-140) ressalta que no desenvolvimento da entrevista, os sujeitos entrevistados tentam “se reinventar como personagens, mas não personagens sem autor, e sim, personagens cujo autor coletivo sejam as experiências culturais, cotidianos, os discursos que os atravessam e ressoam em suas vozes”.

---

<sup>48</sup> Em capítulo posterior as questões que surgiram a partir da proposição das atividades aqui descritas serão discutidas e problematizadas, bem como as imagens selecionadas pelas crianças serão apresentadas.

Não poderia deixar de mencionar nessa seção, os procedimentos éticos que foram adotados para a realização dessa pesquisa. Aos/às responsáveis pelas crianças, foi apresentado um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (ver Apêndice C), no qual consta resumidamente os objetivos da pesquisa, bem como os contatos da pesquisadora e da sua orientadora caso seja necessário o esclarecimento de dúvidas. O referido termo foi feito em duas vias e assinado tanto pelo/a pesquisadora, como pelo/a responsável, ficando uma via para cada um/a.

Embora já tenha realizado algumas análises e problematizações a partir dos dados empíricos que dizem respeito a essa investigação, é mais fortemente nos próximos capítulos que passo a apresentar os resultados e as discussões oriundos da minha incursão pelos espaços de pesquisa. No capítulo que segue discuto as representações de beleza que circulam entre as crianças, os modos como estão sendo produzidas as visualidades infantis e de que forma tais representações ecoam no cotidiano escolar infantil.

## 5. CORPOS DEPRECIADOS: REPRESENTAÇÕES DE GÊNERO, GERAÇÃO, RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Os corpos são, afinal, significados pela cultura e são, continuamente, por ela alterados. Eles são históricos e inconstantes, suas necessidades e desejos mudam. Eles se alteram com a passagem do tempo, com mudanças nos hábitos de vida, com possibilidades distintas de prazer, com novas formas de intervenção médica e tecnológica, com novos rituais, códigos, linguagens. (LOURO, 2001, contracapa)

O que podemos entender por corpos depreciados? Corpos que estão longe da "norma" e que são alvos de investimentos para que se tornem um pouco mais "normais"? Corpos cujos seus "donos/as" não estão obsessiva e velozmente engajados em melhorá-los podem ser assim considerados? Um corpo que não é jovem, nem branco, nem forte/sarado e nem produtivo passa a ser considerado obsoleto, ultrapassado, feio, velho, deficiente e, por consequência, culturalmente depreciado. Silva (2004, p. 83), nos auxilia na compreensão da maneira como se dão os processos de normalização em nossas sociedades:

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger – arbitrariamente – uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa. (SILVA, 2004, p. 83)

Apelidos depreciativos que se dão em função de alguma característica física que esteja fora do padrão eram comumente proferidos em sala de aula pelas crianças da turma. Isso nos mostra o quanto nem mesmo as crianças pequenas estão imunes às múltiplas formas de discriminação. Por isso a relevância de procurar mostrar, desde a Educação Infantil, a importância de respeitar as diferenças, bem como procurar articular desde esse nível da educação básica o combate a toda e qualquer forma de preconceito e discriminação.

Ouvir expressões ofensivas em relação a quem tem o cabelo crespo, por exemplo, é comum para crianças negras, especialmente em se tratando de meninas. Bauman (2001) aponta que a pós-modernidade é marcada por uma visão de mundo pluralista em que os seres humanos são fragmentados e multifacetados e palavras como diferença, diversidade e identidade fazem parte dos debates atuais sobre as identidades sociais. Entretanto, tais ideias parecem não ser tão fáceis de serem postas em prática no cotidiano escolar. Mesmo que para alguns os apelidos “bombril”, “cabelo ruim” ou “pixaim” sejam considerados como ofensas graves, a tolerância por parte de docentes em relação a isso talvez se deva pela inexistência de discussões a respeito de temáticas relacionadas às distintas identidades em seus cursos de formação. Embora na atualidade haja inúmeros trabalhos acadêmicos e iniciativas por parte das políticas públicas voltadas para discussão e efetiva inclusão das diferenças nos espaços escolares, na prática tais iniciativas parecem estar longe de sua aplicabilidade nas escolas.

Nesse capítulo discuto como as crianças, a partir das interações com seus meios sociais e culturais e, decorrentemente, com o universo visual se apropriam e propagam das/as noções atreladas aos processos de normalização, definindo quem é feio/a ou belo/a.

## **5.1 APRENDENDO ATRAVÉS DE IMAGENS**

Cada vez mais as questões relacionadas à pluralidade cultural têm se tornado visíveis. Nas sociedades contemporâneas, são muitos os âmbitos (dentre

os quais destaco os educacionais) que disputam discursivamente o poder de produzir e fixar nos corpos quem é educado, belo, sadio, adequado, perfeito, em boa forma, de boa aparência, etc. produzindo, assim, representações do que é socialmente mais aceitável em termos de beleza. Esses âmbitos possibilitam ainda discutir a respeito da constituição de identidades de gênero, raça/cor, geração, classe social, sexualidade e nacionalidade, dentre outras, a partir da articulação dos campos em que esse trabalho está imerso. Tais campos, por julgarem que nossas identidades são forjadas e formadas na cultura, pela disputa constante de poder, fornecem ferramentas para a análise de artefatos que permeiam as arenas culturais e que possuem grande relevância na produção de identidades.

Muitos estudos realizados nas perspectivas em que esse trabalho se insere, valem-se da noção de que a pedagogia não se limita às instituições educacionais, mas acontece em diversos espaços sociais e culturais em que saberes são construídos e experiências são interpretadas, daí o conceito de pedagogia cultural. Assim, os/as professores/as do século XXI não são simplesmente aqueles/as que atuam no sistema escolar, mas como refere Giroux (1995, p. 156) também “os/as agentes culturais hegemônicos que medeiam as culturas públicas da publicidade, das entrevistas de rádio, dos *shoppings centers* e dos conjuntos de cinemas”. Daí a importância de estarmos atentos/as a fatos e acontecimentos que ocorrem fora da sala de aula, mas que, nem por isso, deixam de estar colaborando para a formação de crianças pequenas.

Pedagogias culturais trabalham pela produção de si e do outro a partir de “um olhar que identifica, classifica e ordena, produz e reproduz corpos, objetiva sujeito, esforça-se em reduzir diferenças [...]” (FISCHER, 2006, p. 847). Quando falamos nessas em Pedagogias, podemos dar especial relevância às imagens. Na contemporaneidade, elas têm feito parte da vida das pessoas de modo significativo. Por onde quer que se passe, estamos rodeados/as por elas.

Além do conceito de Pedagogia Cultural, vale trazer para o âmbito dessa Tese o conceito de Pedagogia Visual, criado por Cunha (2007, p. 135-136), o qual refere-se aos:



processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. [...] As pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas.

Para além disso, as imagens “[...] servem para reconstruir as múltiplas ideias de Beleza expressas e discutidas desde a Grécia antiga até hoje” (ECO, 2004). Para crianças pequenas, as linguagens visuais têm um significado ainda maior, uma vez que por meio delas, elas podem representar seus desejos, suas ansiedades, suas ideias, suas opiniões, já que a linguagem escrita ainda é algo que não dominam e que muitas vezes ainda não compreendem, especialmente em se tratando de crianças de 5 e 6 anos.

Sendo assim, nesta seção serão discutidas algumas ideias e representações de beleza e de feiura articuladas a gênero, raça/cor, classe social e geração que o grupo de crianças expressou através de gravuras por elas selecionadas a partir de revistas de circulação municipal, regional e nacional distribuídas em uma atividade dirigida descrita em capítulo antecedente<sup>49</sup>. Tomarei como referência também falas, comportamentos e atitudes das crianças provenientes de outras atividades propostas que foram registrados no Caderno de Anotações que organizei ao longo do processo de “coleta” de dados.

Mesmo tendo pouca idade, elas sabem muito bem quais são os padrões de beleza esperados num país em que a aparência e a imagem são consideradas fundamentais para se obter sucesso pessoal e também profissional. Como já destacado, entre as pessoas consideradas belas apareceram principalmente aquelas que apresentavam características que se enquadravam nos padrões hegemônicos de beleza, a saber: pessoas brancas, jovens, magras, altas e bem vestidas.

---

<sup>49</sup> A atividade a que me refiro foi detalhadamente descrita na seção 4.2 “As estratégias utilizadas”.



**Figuras 59 a 64: Imagens de pessoas consideradas bonitas pelas crianças**

Entre aquelas consideradas feias apareceram crianças aparentemente pobres, pessoas idosas, não brancas, alternativas (tatuadas, com *piercings*, por exemplo), portadoras de necessidades especiais e mulheres semi-nuas. Pensando em tais escolhas elencadas pelas crianças, é claramente perceptível que as imagens selecionadas são carregadas de preconceitos, alimentados por representações dominantes que são propagadas através de diferentes meios, com destaque especial para a mídia, incluindo filmes, novelas, publicidades, etc. Interessante observar que dentre as imagens escolhidas pelas crianças, não apareceram pessoas gordas, embora no seu cotidiano elas apresentem uma certa ojeriza a essas pessoas. Talvez isso tenha ocorrido pelo fato de a publicidade praticamente não disponibilizar imagens de pessoas obesas. Entretanto, essa seria outra discussão que não caberia no bojo desse trabalho<sup>50</sup>.



**Figuras 65 a 70: Imagens de pessoas consideradas feias pelas crianças**

<sup>50</sup> Para um maior aprofundamento a respeito dessa questão, ver Martins (2006).

É interessante observar que todos os grupos de pessoas acima citados, por muito tempo estiveram à margem da sociedade e muito pouco era feito por elas. Embora, na atualidade, muitas políticas públicas tenham tomado tais grupos como foco principal de suas ações, representações negativas construídas ao longo da história em torno deles ainda são fortemente propagadas e reiteradas de diversas formas e em diferentes espaços.

Na era da supremacia do mercado e da mídia, negros, gays, idosos e tantos outros grupos identitários vêm sendo objeto de uma política de representação que visa a reabilitá-los no cenário cultural, seja como cidadãos dignos e merecedores de atenção e respeito, seja como consumidores (COSTA, 2009, p. 30).

Porém, essas ideias precisam ser problematizadas e discutidas. A publicidade com frequência utiliza-se de uma estratégia mercadológica em que certo tipo de composição de imagens se pretende politicamente correta. Muitas peças publicitárias apresentam além de um/a branca, um/a negro/a, um/a oriental, um/a idoso/a. Entretanto tal composição, vista por muitos/as como uma política de representação coerente, politicamente correta, não visa única e exclusivamente reconhecer e dar visibilidade a esses “outros” marginalizados, mas visa – em última instância – vender e, se possível, vender cada vez mais (COSTA, 2009).

## **5.2 COMO OS “OUTROS” VÃO SE CONSTITUINDO NA VISÃO DAS CRIANÇAS**

As imagens contribuem para que as crianças construam ideias sobre si e sobre aqueles/as que as cercam. Os “outros” certamente vão se constituindo pelas imagens que circulam nas mais diversas instâncias. Nesse sentido, Fischer (2002, p. 142) enfatiza que:

[...] em meio a toda a parafernália das belas (ou não tão belas) e sedutoras (ou absolutamente repetitivas e entediantes) imagens, se produzem formas classificatórias

dos sujeitos, procede-se inúmeras exclusões, define-se o quê e quem pode enunciar determinadas “verdades” sobre, por exemplo, a “melhor” maneira de ser e estar jovem neste mundo (ou neste país).

Poderíamos dizer que os sujeitos que não se enquadram nas características ser jovem, homem, magro, branco e de classe média são consideradas os “outros” de nossas sociedades. Como dizem Silvio Gallo e Regina Souza (2004) esses “outros” são nomeados como os diferentes, os estranhos que fogem à regra da normalidade e por isso nos incomodam, nos deslocam. “O outro é e não é ao mesmo tempo; o outro é o estranho, que desperta medo, mas também desperta curiosidade” (idem, p. 11). Carlos Skliar (2004, p. 86) nos auxilia no entendimento sobre a noção de “outro” afirmando que:

O outro é um outro que nós não queremos ser, que odiamos e maltratamos, que separamos e isolamos, que profanamos e ultrajamos, mas que utilizamos para fazer de nossa identidade algo mais confiável, mais estável, mais seguro; é um outro que tende a produzir uma sensação de alívio diante unicamente de sua invocação – e também, diante de seu simples desaparecimento; é um jogo – doloroso e trágico, por certo – de presenças e ausências, de luzes e de sombras.

Tornamo-nos sujeitos e assumimos identidades com a participação desses “outros”, ou melhor, abominando e – na medida do possível – procurando distanciar-se de tudo que possa estar vinculado a eles. Esses “outros” poderiam ser tomados como os “feios contemporâneos”. Por que digo “feios contemporâneos”? Pois, conforme salienta Eco (2004, 2007), a beleza jamais foi algo absoluto e imutável, ao contrário assumiu faces diversas segundo o período histórico e a localidade. Aparentemente beleza e feiura são conceitos com implicações mútuas, e, em geral entende-se a feiura como o oposto da beleza, tanto que bastaria definir a primeira para saber o que seria a outra. Embora não seja tão simples assim, as crianças definem o feio em oposição ao belo.

Luciane Abreu (2010) que desenvolveu sua pesquisa de Mestrado com uma turma de 1º Ano do Ensino Fundamental de uma escola privada estudando como

meninos e meninas se apropriam das noções do belo e do feio nas mediações culturais também enfatiza que as crianças associam essas noções ao bem e ao mal e veem-nas como opostas. Segundo a autora (idem), as crianças sabiam definir quais as imagens que poderiam ser consideradas feias e elas causavam, ao mesmo tempo, repulsa, curiosidade e encantamento.

De acordo com o que foi ressaltado anteriormente nessa Tese de Doutorado, o conceito de representação reúne tanto práticas de significação linguística e cultural como sistemas simbólicos por meio dos quais os significados podem ser construídos. Tais significados, por exemplo, auxiliam meninos e meninas a compreenderem as experiências vivenciadas e, a partir daí, podem ser levados a entender que grupos estão dentro ou fora das normas vigentes de beleza.

Propagandas, filmes, imagens e textos acionam determinadas representações vistas como "as" hegemônicas e pela constante e repetida veiculação de certas representações (entendidas como inscrições e marcas e não como processos mentais), outras ficam à margem (SILVA, 1999). E, tais representações, colocadas como hegemônicas, longe de serem "naturais", são inventadas e construídas ao longo do tempo e dentro de certos contextos sociais e históricos. Representações envolvem, portanto, "as práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação" (MEYER, 2000, p. 58).

E nas categorias que puderam ser estabelecidas a partir das imagens selecionadas pelas crianças observa-se nitidamente que as gravuras por elas elegidas como belas vão ao encontro das representações de beleza amplamente difundidas nas sociedades contemporâneas.

De acordo com Adelman (2009), pensamos sempre a partir de uma posição de sujeito: um sujeito que tem gênero, que faz parte de uma certa classe social, que pertence a determinada raça/cor, que pertence a uma geração, que tem uma nacionalidade; posições que são formas de inserção (ou não) em complexas teias de relações sociais de poder. Mais do que isso, dependendo da posição de sujeito que ocupamos, podemos ser classificados como sendo os "outros" ou não.

As imagens (propagadas nos mais diferentes meios sociais e culturais em que as crianças circulam e aos quais têm acesso) estão carregadas de representações que contribuem fortemente para que as crianças possam ir constituindo não só noções referentes ao belo e ao feio, mas também seus pontos de vista referentes aos "outros". Isso pelo fato de que elas

[...] são mediadoras de valores culturais e contêm metáforas nascidas da necessidade social de construir significados. Reconhecer essas metáforas e seu valor em diferentes culturas, assim como estabelecer as possibilidades de produzir outras, é uma das finalidades de educação para a compreensão da cultura visual (HERNÁNDEZ, 2006, p. 133)

Por isso, procurarei problematizar a forma como, especialmente através das imagens selecionadas pelas crianças, uma "dinâmica das discriminações" era posta em prática a partir dos padrões estéticos e de embelezamento que são por elas tomados como ideais.

A "dinâmica das discriminações" de que falo serve para observarmos o quão rapidamente as crianças incorporam noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e, quando necessário, fazem uso disso para se defender e, ao mesmo tempo, ofender pessoas que as rodeiam. Tanto através das imagens selecionadas pelas crianças, como através de suas atitudes e falas percebe-se que elas sabem que na atualidade diferentes grupos estão às margens da sociedade.

As crianças com as quais convivi diversas vezes utilizavam-se das características físicas de certas pessoas para se referirem a elas, principalmente quando tais características desagradavam-nas. Expressões como "lá vem aquela velha chata", "aquele negão", "essa nega feia" não poucas vezes foram proferidas, de maneira pejorativa, em sala de aula. E nas imagens selecionadas por elas essa ojeriza a tais grupos também ficou evidente.

Embora entre as falas e atitudes das crianças e entre as imagens selecionadas por elas tenham aparecido preconceitos e discriminações contra diferentes grupos, deter-me-ei a problematizar mais aprofundadamente algumas questões que se relacionam a pessoas idosas e a pessoas negras; mesmo que

outros atravessamentos como gênero e classe social estejam de forma bastante constante aí imbricados.

### 5.3 “LÁ VEM AQUELA VELHA CHATA”: GERAÇÃO X BELEZA X FEIURA

Em função de alguns acontecimentos que vinham ocorrendo junto à turma observada e que diziam respeito às representações de beleza pelas crianças aprendidas e propagadas, resolvi propor algumas atividades para aprofundar assuntos que estavam vindo à tona em sala de aula. Uns dos assuntos recorrentes atrelavam-se às questões da magreza e da gordura. Como descrito em capítulo anterior, dois filmes (que de certa forma iam de encontro aos padrões de beleza hegemônicos na contemporaneidade) foram selecionados: “A Noiva Cadáver” e “Kung Fu Panda”.

O segundo filme “Kung Fu Panda” não suscitou opiniões e falas interessantes sobre a minha temática de pesquisa. De modo geral, as crianças gostaram bastante do filme, porém – muito provavelmente em função dos personagens não serem humanos, mas sim animais – não houve discussões sobre as questões que inicialmente eu imaginava que seriam abordadas. Ursos, por exemplo, geralmente são representados como seres fofos e carismáticos tal como era o protagonista do filme – o Panda Po – talvez daí possa ser justificado o fato de não ter havido um estranhamento com relação às características do Panda que era gordinho, desajeitado e mesmo assim o protagonista do filme.

Já o primeiro filme desencadeou importantes discussões entre as crianças para o âmbito dessa investigação. Entretanto, eu não imaginava que questões relacionadas à velhice seriam mais fortemente trazidas pelas crianças do que propriamente as questões relacionadas à magreza e à gordura. Isso ocorreu muito provavelmente em função do aspecto físico dos personagens que, em sua grande maioria, pareciam pessoas de uma idade mais avançada.

Na medida em que as crianças iam assistindo ao filme, algumas expressões como: “lá vem aquela velha chata” (Eduardo, 12.08.2008), “nunca tinha visto uma



noiva 'veia' (sic) (Aline, 12.08.2008)" eram proferidas. Talvez tais entendimentos se devam em razão de que, de acordo com Ramos (2006, p. 144-5): "[...] o corpo-velho, está longe de ser nosso objeto de desejo: pele flácida e enrugada, cabelos brancos, possíveis estrias e uma estatura levemente curvada não têm relação com a imagem hegemônica de beleza propagada na cultura ocidental". Podemos, então, pensar no corpo velho como possuindo algumas marcas que funcionam como referência de menor valor, o que coloca os sujeitos ditos idosos em posição menos valorizada que a dos jovens (ALVARENGA, 2006).



**Figuras 71 a 76: Personagens do filme "A Noiva Cadáver"**

Assim que terminamos de assistir ao filme, uma Roda de Conversa foi proposta e alguns questionamentos foram feitos às crianças. Os questionamentos relacionaram-se principalmente aos personagens que mais tinham chamado suas atenções e por quê. Abaixo reproduzo trechos de falas proferidos na Roda:

*Karen: eu gostei da Vitória, mas a mãe dela era estranha, tinha queixo ... cabelo estranho.*

*Sandra: eu também gostei dela. O pai que era feioso ... gordo, muito velho e baixinho.*

*Karen: a mãe era mais alta que o pai ... não pode ser mais baixo que a mulher ...*

*Bianca: por que não pode?*

*Karen: porque é estranho. Os homens são mais grande (sic) que as mulheres ...*

[...]

*Leonardo: eu gostei do Victor! Da Noiva Cadáver não! Ela era feiosa, tinha minhoca no olho. Dos pais dele eu não gostei ... a mãe era gorda e o pai careca e já era velho.*

[...]

*Maria: os pais da Vitória eram maus ... e feios também.*

*Bianca: Por quê tu achas isso, Maria?*

*Maria: porque a mulher era alta e o homem baixinho!*

*Rafael: não tem problema a mulher ser mais grande!*

*Sabrina: não existe, né, Rafael!*

*Bianca: vocês nunca viram uma mulher maior que um homem?*

*Sabrina: eu não! Nunquinha!*

*Rafael: eu já!*

*Eduardo: eu também já, só que não é legal!*

[...]

*Pedro: todos pais eram feios. Uma mãe tinha queixo, cabelo estranho ... a outra mãe era gorda ... tinha muita bochecha ... ah, e também uma pinta horrorosa que nem bruxa!*

*Tatiana: não pode ser gorda, não pode ter barriga ... tem que comer coisas que não engordam.*

*(Trechos de falas emergidas em Roda de Conversa, 12.08.2008)<sup>51</sup>.*

A partir dessas falas, percebe-se que “[...] os repertórios imagéticos [infantis] trouxeram modelos que muitas vezes aparecem reincidentemente em outros artefatos, e que as crianças acabam trazendo para suas construções” (ABREU, 2010, p. 123, acréscimos meus). Cunha (2005b, p. 34) afirma que “Por

<sup>51</sup> As discussões em torno das questões referentes à gordura suscitadas pelas crianças serão mais fortemente problematizadas no capítulo posterior.

vivermos em uma cultura devotada às imagens, as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós”.

Pensando a partir dessa ideia, ou seja, dos efeitos que as imagens produzem nas infinitas representações que as crianças constroem ao longo de suas vivências, um primeiro ponto a ser considerado, antes de deter-me mais especificamente aos aspectos geracionais (em especial aqueles que se referem à velhice) trazidos pelos/as alunos/as participantes da Roda de Conversa, refere-se às questões de gênero. Foi recorrente entre elas a noção de que são “feios” e “estranhos” os casais em que mulheres são mais altas que homens. Das crianças que se manifestaram a esse respeito, apenas uma, o Rafael, julgou não haver “problema” um casal em que a mulher é mais alta.

Embora infinitas conquistas e mudanças tenham sido realizadas pelas mulheres, nos dias atuais ainda é muito forte a concepção de que os homens é quem são protetores e responsáveis por suas parceiras, famílias e lares. E tal concepção não deixa de ser reforçada e reiterada a todo o momento na medida em que casais representados em distintos meios midiáticos são formados por mulheres que são menores (“mais frágeis”) que os homens (“mais fortes”). Tal entendimento pode ser considerado como um resquício do histórico domínio dos homens sobre as mulheres, quando eles tinham (e em muitos casos muito provavelmente ainda tenham) sobre elas direitos que elas mesmas não tinham sobre si. Mesmo que não se diga às crianças “homens devem ser maiores que mulheres”, elas acabam incorporando tal concepção como “naturalmente” dada.

O que quero dizer é que para que se efetivem e se naturalizem certas identidades, uma rede articulada de representações hegemônicas é posta em funcionamento cotidianamente. Rede essa por meio da qual se veiculam e se operacionalizam pedagogias empenhadas em construir certo tipo de homens, de mulheres e até mesmo de casais que acabam por ser legitimados pelos sujeitos de nossas sociedades.

Todavia, vale sempre lembrar que não se pode simplesmente afirmar que “as coisas são o que são e pronto” ou que “essa é a realidade”. Outras práticas, outras possibilidades, outras formas de ser e estar no mundo divergentes das

tomadas como “normais” sempre são possíveis (HARAWAY, 2004). Desse modo, as coisas não seguem sendo sempre o que são, seguindo um “padrão” previamente estabelecido. Nelas podemos interferir para que saiamos de essencialismos até hoje tão arraigados.

Além dessa questão de gênero trazida, como já mencionei, as crianças proferiram falas muito interessantes relativas à velhice. Felipe (1999) destaca que, a exemplo das bonecas *Barbie* e *Polly*, as personagens principais de desenhos animados e de filmes da *Disney* normalmente são jovens e magras. As personagens idosas, em contrapartida, aparecem como representações de bruxas e feiticeiras, colocadas em oposição às fadas e às princesas que são frequentemente belas e jovens. Além das características físicas das bruxas que com frequência não se encaixam em modelos de beleza hoje difundidos, em livros e filmes infantis elas se afastam de todas as qualidades morais e éticas valorizadas e encontradas em heróis, príncipes, princesas e fadas; a bondade, por exemplo, pode ser apontada como a primeira delas (CALLADO, 2005).

Segundo Abreu (2010, p.125), “uma bruxa que se preze, não importa a que história pertença, sempre será má, velha, cruel, perseguidora, solitária, perversa”. As crianças parecem entender muito bem a relação entre feiura e maldade que com frequência aparece em filmes e em outros artefatos culturais. Maria opinou sobre o filme dizendo: “os pais da Vitória eram maus ... e feios também” (12.08.2008). A fala de Pedro também deu-se em função dessas representações que fortemente circulam entre nós: “[...] ah, e também uma pinta horrorosa que nem bruxa!” (12.08.2008), o que possibilita inferir que a feiura das bruxas está ligada a uma construção cultural e a conceitos sociais e históricos pré-determinados.

Outras opiniões das crianças, entretanto, não se basearam única e exclusivamente na questão da aparência. Ao contrário, elas romperam com as ideias de feiura e beleza estarem atreladas, respectivamente, à maldade e à bondade. Vitória, por exemplo, não se enquadra nos padrões de beleza difundidos atualmente. Mesmo assim, algumas delas a consideraram bonita e legal. Sendo dessa forma, é possível pensar que:

"a característica física [...] se dilui naquilo que, por meio de nossa herança cultural, aprendemos desde muito cedo a reconhecer como 'Bom', ou seja, algo que está associado ao puro, à paz, à harmonia, aquele que faz boas ações, ou como 'Mal', que seria alguma coisa ruim, que possui algum distúrbio, que contradiz, que desarmoniza, etc." (ABREU, 2010, p. 116)

Apesar dos inúmeros discursos contemporâneos advindos de áreas como educação, medicina, psicologia, direito que buscam a inclusão das diferenças e das diversidades, é sabido que ainda será longa a caminhada em direção a uma sociedade mais acolhedora das diferenças identitárias, sejam elas de raça/cor, de sexo, de classe social, de gênero e/ou de geração.

Como nas falas anteriormente reproduzidas, características físicas percebíveis em pessoas de mais idade não agradam às crianças. Ao se referir aos pais do noivo Victor, Leonardo proferiu os seguintes dizeres: "[...] Dos pais dele eu não gostei ... a mãe era gorda e o pai careca e já era velho" (12.08.2008). Sandra, sobre o pai da Vitória disse: "[...] O pai que era feioso ... gordo, muito velho e baixinho" (12.08.2008).

Ao longo da apresentação do filme e durante a Roda de Conversa proposta os termos "velho", "velha", "veio" e "veia" foram muito utilizados. Conforme Clarice Peixoto (2000) esses termos estão fortemente ligados à decadência e à incapacidade, além do mais, carregam um aspecto pejorativo, uma vez que são associados historicamente a pessoas dependentes física e financeiramente que muitas vezes precisam de auxílio na realização de atividades básicas (como deslocar-se e banhar-se) e não podem assegurar seu sustento, estando – entretanto – desprovidas de status social. Ser "velho/a", segundo a autora, é o mesmo que estar vinculado/a à categoria depreciada dos indivíduos idosos e inválidos.

Com relação à velhice, pode-se dizer que nem sempre ela foi entendida da maneira como o é na atualidade. Em alguns povos antigos, os mais velhos eram extremamente respeitados e tidos como retentores de importantes saberes e conhecimentos. Segundo Johannes Doll *et. alli* (2007), da década de 1970 para cá tem surgido no mundo diferentes políticas públicas que permitem o surgimento de movimentos sociais, centros de lazer e de educação não-formal para adultos

maduros e idosos. Ademais, as sociedades têm se adaptado a essa população que é cada vez mais numerosa. A exemplo do Brasil a expectativa de vida aumenta a cada década, conseqüentemente a população idosa torna-se mais numerosa<sup>52</sup>. Notam-se adaptações inclusive nos projetos arquitetônicos atuais que têm procurado privilegiar a colocação de rampas, de barras de apoio e de segurança e de elevadores para facilitar a locomoção daqueles que possuem algum tipo de dificuldade de locomoção ou de restrição física; entre os quais certamente podemos incluir não somente portadores de necessidades especiais, mas também idosos.

Mesmo assim, uma das ideias que prevalece e ainda é amplamente difundida em diferentes culturas e sociedades é de que a velhice está comumente associada à perda de beleza, conhecimentos e habilidades. Características essas que não condizem com uma sociedade que requer cada vez mais pressa, avidez e agilidade. Conforme salienta Bauman (2001, p. 148) a duração, a demora, a lentidão tornam-se riscos; o mesmo pode ser dito de tudo que é volumoso, sólido e pesado – tudo o que impede ou restringe o movimento e que requer paciência.

Por todas as características que são vinculadas à velhice, hoje pode ser posta em prática uma gama de ações para não permitir, ou pelo menos adiar o avanço do processo de envelhecimento que fatalmente atua na deformação dos corpos (LUZ, 2003). Tais ações vão desde a frequência em academias de ginástica e ingestão de complexos vitamínicos até a submissão a procedimentos cirúrgicos nas partes mais distintas do corpo e do rosto.

Em se tratando especificamente de mulheres brasileiras, Miriam Goldenberg (2008) argumenta que a decadência do corpo é algo que as apavora uma vez que outros inúmeros sentimentos e conseqüências estão aí atrelados. Apenas para citar alguns: insônia, doença, medo, solidão, rejeição, abandono, vazio, falta, invisibilidade e aposentadoria podem decorrer da temida decadência do corpo.

---

<sup>52</sup> A preocupação com a terceira idade pode ser justificada pelo fato de que houve, em muitas sociedades, o aumento do número de idosos. No Brasil, por exemplo a expectativa de vida aumentou significativamente. De acordo com a Fundação IBGE, em um século passamos de uma expectativa de aproximadamente 34 anos para quase 69 anos nos anos 2000. Atualmente o Brasil é o 6º país com maior população acima de 60 anos. Outro dado interessante é que a população brasileira com mais de 80 anos passou de 166 mil na década de 1940 para 1,9 milhões nos anos 2000, conforme a Organização Mundial de Saúde (2005).

Luiz Fernando Alvarenga (2006) que em sua investigação de Mestrado trabalhou com um grupo de sujeitos classificados ou que se reconhecem como velhos/as, salienta que nesse grupo alguns participantes apontam o processo de envelhecimento como "natural" do qual não há possibilidade de fugir, porém – ao mesmo tempo – referem as inúmeras maneiras disponíveis de retardar esse processo ou escapar dele por algum tempo.

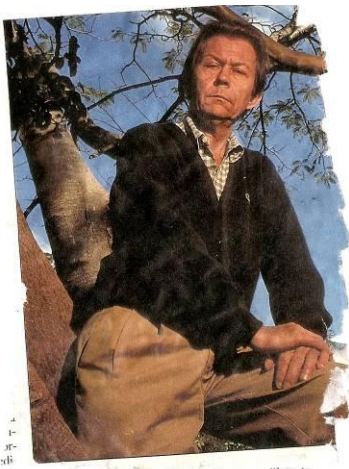
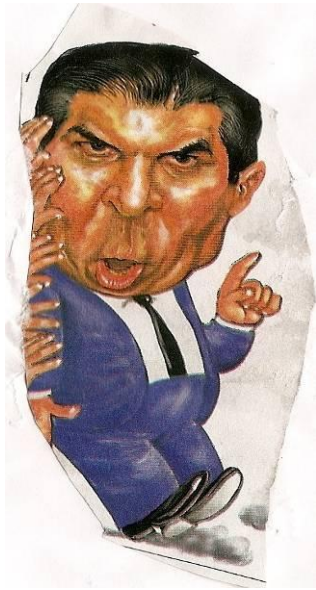
É inegável a centralidade dada à juventude. Ariès (1981), desde uma outra perspectiva analítica, nos diz que em séculos anteriores o sonho de muitas crianças e muitos jovens era chegar à idade adulta. Inclusive eram comuns as artimanhas de jovens para parecerem mais velhos: o uso de costeletas e de fraques pelos meninos e, pelas meninas, o uso de corpetes e de saias com fartos forros e muitos enchimentos. Hoje se observa justamente o inverso. Esse mesmo historiador chama a atenção para a ampliação do período da juventude. Pais, mães, tias e tios partilham com os/as jovens os mesmos costumes, comportamentos, roupas, espaços e ocupam-se em manter um corpo também jovem, "malhado", "esculpido".

Maria Rita Kehl (1998, p. 7) ao falar sobre o que pode ser chamado de "borramento etário" observado nas sociedades atuais, afirma existir uma espécie de "adullescência" na qual podem ser incluídas pessoas imbuídas de cultura jovem, mas com idade suficiente para não ser<sup>53</sup>. Ela fala ainda que especialmente entre os 35 e 45 anos, as pessoas apresentam uma dificuldade de aceitarem o fato de estarem deixando de ser jovens.

Em suma, símbolos e marcas presentes em nossos corpos funcionam para diferenciar, depreciar, agrupar, nomear e classificar os diversos grupos etários que hoje são formados em nossas sociedades e as crianças sabem muito bem quais são esses símbolos e essas marcas, tanto que ao elegerem pessoas "feias" levaram em conta aspectos como: cabelos brancos, calvície e rugas. A aparência do corpo é fundamental no estabelecimento das relações entre gerações, é através dessa que classificamos pessoas como crianças, jovens e velhas.

---

<sup>53</sup> Segundo Elí Henn Fabris (2002) a expressão "adullescência" apareceu no final dos anos de 1990 e discute os motivos pelos quais, cada vez mais, adultos copiam jovens e por que a cultura jovem tem se mostrado tão hegemônica.



**Figuras 77 a 82: Imagens de pessoas consideradas feias pelas crianças<sup>54</sup>**

<sup>54</sup> Interessante observar que as figuras 77 e 78 são caricaturas que, segundo Eco (2007, p. 152), têm por objetivo enfeiar pessoas e/ou objetos "ênfatizando certos traços até a deformidade". Talvez por isso, tais imagens tenham sido escolhidas pelas crianças como "feias".



Tal como constatou Ramos (2006), crianças percebem modificações nos corpos dos idosos. Ao compará-los com outros corpos elas veem que tais corpos perdem beleza, força e agilidade. Com as crianças, sujeitos da minha investigação, não foi diferente. A perda de força e agilidade, por exemplo, os torna dependentes. Esse idoso então passa a possuir um corpo que, não apenas pelas crianças, como pela nossa sociedade é entendido como “em falta”, portanto feio e depreciado. Corpo feio e depreciado que está descendendo e em dissonância com o corpo jovem – como objeto de desejo, instaurado como norma. Tanto é a norma que:

[...] conceitos e discursos atribuídos aos novos signos da velhice – “idade ativa”, “melhor idade”, “idade madura”, “maturidade”, “feliz idade” – estão diretamente vinculados àquilo que fazem os jovens (atividades físicas constantes, busca pelo corpo em forma, a visão de que “ser velho é um estado de espírito”, etc.). E isso, de certo modo motiva os velhos a também buscarem permanentemente o rejuvenescimento, o *manter-se jovem*. A velhice entra, então, em um *novo* discurso: ao mesmo tempo em que ganha maior visibilidade, subvertendo antigas representações, legitima a juventude como período ideal, como a melhor fase da vida. (RAMOS, 2006, p. 79, destaques da autora).

Por fim, mesmo que essa faixa da população aumente, ela frequentemente tem sido alvo de atos discriminatórios e desrespeitosos por parte de outros grupos etários: sejam crianças, jovens ou adultos. Portanto, a capacidade de conviver com a diferença não é fácil de adquirir e não se faz sozinha. (BAUMAN, 2001, p. 121). Essa capacidade de conviver com a diferença deve ser trabalhada nos diferentes espaços nos quais há a circulação de pessoas, com destaque especial mais uma vez para a escola.

#### 5.4 “AQUELE NEGRÃO ME CHAMOU DE LEITÃO!”: ATRAVÊSSAMENTOS DE RAÇA/COR E CLASSE SOCIAL EM XINGAMENTOS E DISCRIMINAÇÕES ENTRE AS CRIANÇAS

Durante as observações que foram sendo realizadas cotidianamente na minha prática enquanto professora/pesquisadora, um dos aspectos que, talvez para minha surpresa, estava recorrentemente ligada às ideias das crianças com relação ao embelezamento era a raça/cor. Mesmo que com pouca idade (5/6 anos), para elas ser branco/a parece ser uma das características fundamentais para alguém ser considerado bonito/a.

A frase que dá título a essa Tese e a esse tópico foi proferida por uma das meninas da turma pesquisada quando ela, juntamente com as demais crianças, brincava no pátio. Para melhor situar o contexto em que tal frase foi desencadeada, a seguir trago um trecho retirado do Caderno de Anotações:

*#Há duas crianças, o Pedro e a Fernanda, que são vizinhas e todos os dias chegam e vão embora na/d da escola juntas, acompanhadas pela mãe da menina. O menino frequentemente a chama de "Leitão" pelo fato dela ser gorda. Nesse dia ele voltou a chamá-la da mesma forma e, mesmo que ela soubesse o nome do colega, ela chegou a mim reclamando: "Prô<sup>55</sup>, aquele negrão me chamou leitão ... foi aquele negrão ali!"#. (Caderno de anotações, 13.06.07)*

Partindo desse exemplo, é possível reiterar que as crianças incorporam rapidamente noções, demandas e preconceitos vigentes na sociedade e fazem uso desses conhecimentos ofendendo colegas especialmente em situações que querem se defender e/ou revidar algo que lhes foi dito.

Atualmente, estão em andamento novas e variadas formas de constituição de ser criança. E ser criança, bem como ser homem ou mulher, não é algo que nos é dado naturalmente. Ao longo da vida é que formas de ser e de se comportar

---

<sup>55</sup> "Prô" é uma abreviação do termo professora que é com frequência utilizada por alunos e alunas em vários níveis de ensino.

crianças vão sendo aprendidas, dependendo de processos como: as pedagogias culturais, as novas configurações familiares, os diversos marcadores culturais (classe social, raça/cor, gênero, geração, etc.). Hoje, mais do que nunca, as crianças falam o que pensam e provavelmente sabem muito bem o que representa (ou pode representar) aquilo que enunciam, como no caso de Fernanda e Pedro que se utilizaram das características físicas fora dos padrões nas quais o/a encaixavam-se (ser gorda e ser negro) para ofender um ao outro.

De acordo com Hall (1997), a prática representacional conhecida como estereótipo, "reduz as pessoas a umas poucas características simples, essenciais, que são representadas como fixas pela natureza". Para ele, os problemas aparecem quando as características são reduzidas a alguns traços exagerados ou simplificados que se estabelecem para sempre, sem mudanças, dando origem ao estereótipo. Nesse sentido, entendo que as falas da menina Fernanda carregam marcas de estereótipos que funcionam para manter não apenas uma fronteira étnico-racial, mas também uma certa ordem social e cultural. Ela, em várias ocasiões, mostrou que sabe estar, de alguma forma, fora do padrão, mas sabe também que seu colega (que não poucas vezes a chamou de Leitão) pode, assim como ela, ser considerado fora do padrão, por isso não hesitou em chamá-lo de negrão.

Com esse exemplo, podemos reforçar ainda mais as ideias em torno das noções de raça/cor. Ou seja, vê-se o quanto tais noções relacionam-se a critérios de pertencimento ou exclusão a determinado grupo social. O fato de um sujeito pertencer a essa ou àquela raça/cor pode acarretar em vantagens ou desvantagens, pode aproximar ou distanciar, pode unir ou separar, pode igualar ou diferenciar grupos e populações (MEYER, 2002).

Ademais, a situação em que a palavra "negrão" foi utilizada pode ser vista como uma prática; uma prática que censura, critica, deprecia e acaba dando significado aos nossos cotidianos. Vale lembrar que por trás da palavra "negrão" existem preconceitos históricos. Além disso, mesmo que não de maneira intencional, tal expressão quando foi proferida pela menina Fernanda serviu como um marcador da diferença e como um operador identitário que não deixa de atribuir qualidades inferiores às pessoas afro-descendentes.

Outra situação que envolveu as questões de raça/cor foi quando trabalhei em sala de aula com o livro "Tanto, Tanto!" em que é contado como se passou um dia especial na vida de uma família afro-inglesa composta por um casal e um bebê. Além dessa família, também todos os outros personagens da história são negros/as. Assim que terminei de contar a história percebi que várias crianças se surpreenderam com esse fato. Aline, antes mesmo de eu levantar qualquer questionamento, falou: "Prô, só tinha pretos!" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16.10.2008). Na mesma direção, Diego disse: "Eu nunca tinha visto uma história assim, só com gente morena" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16.10.2008).

Com essas falas, observa-se o quanto até mesmo as crianças ficam presas a práticas e a valores convencionais. Contudo, vícios e tabus presentes nos imaginários infantis tendem a mudar em função da participação lenta, mas gradual, de personagens negros/as em filmes, novelas, livros, etc. Sobre essa participação na publicidade Joel Araújo (2000) salienta que tem havido um crescimento que, embora pequeno, acaba chamando a atenção da opinião pública.

Entretanto, a inclusão de uma família negra de classe média na telenovela e em um comercial de TV, e até mesmo de alguns profissionais na apresentação de telejornais ainda é, em termos quantitativos ou qualitativos, algo insignificante diante do peso real da população afro-brasileira no país (ARAÚJO, 2000, p. 89).

A discussão que se sucedeu à apresentação de "Tanto, tanto" foi importante para tentar desnaturalizar verdades que nos constituem como sujeitos. Perguntei aos/às alunos/as como eram as famílias que conheciam. Muitos/as responderam que em seus bairros havia famílias formadas apenas por pessoas negras. Douglas sobre isso disse: "lá na Cruzeiro [vila localizada nas proximidades da escola] tem um monte de famílias como essa" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16.10.2008). Gabriele também respondeu dizendo: "perto da minha casa também ... só que em livro eu não tinha visto" (Trecho de fala emergida em Roda de Conversa, 16.10.2008).

Não propriamente nesses termos, mas as crianças percebem que algumas raças/cores/etnias não são legitimadas e, conseqüentemente, são silenciadas, pois

– não raro – são identificadas como “diferentes”, “menores”, “exóticas”, “deficientes” ou com outras marcas identitárias que as posicionavam como “as outras”. Certamente, se todos os personagens fossem brancos esse estranhamento não teria emergido entre o grupo de crianças e justamente pelo fato de, no livro em questão, não ser assim é que houve deslocamentos e rupturas nas ainda “tradicionais” ideias das crianças.

Kaercher (2005) ao falar do que ela conceitua de “reificação da branquidade” diz que no Brasil ainda há uma tendência a tomar o branco como incolor, invisível, como racialmente não-marcado. Provavelmente por isso Pedro, ao querer ofender Fernanda, não fez menção à cor dela que é branca. Mesmo que sejam crianças de apenas 5-6 anos, elas já sabem muito bem que “ser branco/a” não é ruim, muito pelo contrário, é uma característica considerada boa, bela e favorável. Como argumenta a mesma autora acima referida (2005, p. 102-3), “(...) em nossa cultura a branquidade tende a ser tomada como um estado ‘normal e universal’ do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, um cotejo que baliza a avaliação de todos os desvios” e talvez por isso até hoje ela tenha sido pouco questionada e tensionada.

Edith Piza (2000) questiona-se sobre o significado de ser branco/a em nosso país e afirma que entre pessoas brancas a noção de racialidade não é desenvolvida.

Ser branco é viver sem se notar racialmente, numa estranha neutralidade, exemplificada pela expressão – tida como educada por pessoas mais velhas, na sociedade brasileira – “pessoas de cor”. Mas de que cor? Esta expressão é dita apenas na presença de pessoas negras; e se refere à cor do outro, mas não à própria cor de quem a utiliza. É o outro que é de cor. Eu, branco/a, sou neutro/a, sou nada (PIZA, 2000, p. 108).

Araújo (2000) corrobora com estas ideias afirmando que brasileiros/as brancos/as ainda na atualidade acreditam em sua superioridade com relação a outros grupos, tais como negros e índios. Além do mais, ele reitera que pessoas brancas “conscientes ou não, colaboram na construção de uma identidade de branquitude, impondo a estética branca e europeia como parâmetro de beleza,

bom gosto e alta cultura” (idem, p. 85). O conceito de branquitude, conforme Ruth Frankenberg (*apud* PIZA, 2000, p. 106), pode ser tomado como um “conjunto de dimensões interligadas, isto é, um lugar social de vantagens e privilégios raciais [...] refere-se a um conjunto de práticas culturais que são comumente não demarcadas e não nomeadas”.

Aprendemos sobre os lugares que as pessoas ocupam na sociedade pela observação de imagens e situações que se repetem cotidianamente. Ser branco/a carrega marcas identitárias positivas, assim como ser rico/a. Em discussão proposta às crianças, elas tomam essa característica para considerar alguém belo ou não. Nessa caracterização de quem é considerado bonito/a, classe social foi outro marcador identitário aí vinculado.

*Certo dia, resolvi lançar a seguinte questão: o que vocês consideram ser uma pessoa bonita? A partir dessa questão, as opiniões colocadas foram:*

*Aline: [...] precisa ser branca e rica.*

*Sabrina: [...] uma pessoa bonita tem que ter casa com piscina.*

*Gabriele: [...] precisa ser arrumada, para ninguém falar dela.*

*(Trechos de falas emergidas em Roda de Conversa, 05.12.2007)*

No decorrer de suas vivências sociais, culturais, familiares e escolares, as crianças experenciam acontecimentos em que percebem alguns tipos de distinção social. O apelo dos meios de comunicação e os padrões apreendidos em diferentes situações acabam demonstrando para as crianças de que maneira as pessoas se distinguem por meio de marcadores sociais e também pela aquisição de bens materiais. Paralela às informações e às horas de lazer propiciadas por produtos visuais e midiáticos, sem dúvida está a formação de sujeitos. De acordo com Fischer (1996, p. 280)

[...] os meios de comunicação efetivamente participam da construção de sujeitos, diferenciando-os basicamente por raça/cor, classe e gênero e propondo-lhes uma multiplicidade de normas, regras e práticas, necessárias a determinados modos de “relação consigo” – a qual

deveria por esses caminhos ser transformada ou mesmo produzida (destaques da autora).

Assim como pertencer a determinado gênero, a certa raça/cor ou a determinada geração, pertencer a uma classe social produz pertencimentos e diferenciações. Características como ser rico/a, bem vestidos/as são incluídas, na concepção das crianças como importantes para alguém ser tomado como bonito/a. Vinculada à questão de classe social, apareceu a questão do “ter” como aspecto relevante na definição de quem é bonito/a. Poder comprar ou ter roupas, acessórios e objetos desejados significa adquirir uma certa identidade. Usar uma roupa de marca ou que está na moda, estar bem arrumado/a, ter brinquedos e apetrechos escolares cujos personagens estão em voga significa “ser identificado como detentor de certas qualidades percebidas socialmente” (FISCHER, 1999, p. 23).

Conforme destaca Guimarães (2002), pertencer a uma determinada classe social contribui para a exclusão ou para a inclusão de um sujeito a determinados direitos e privilégios. Apesar de hoje haver muitas críticas à concepção marxista de classe social por atrelar-se basicamente à questão econômica e, de certa forma, desconsiderar outros marcadores sociais, culturais e identitários, em falas e comportamentos das crianças, não podemos ignorar a questão econômica, que apareceu fortemente na pesquisa. Nas brincadeiras infantis, incluir ou excluir atrela-se às questões de classe, de boa aparência, do “ter para pertencer”, ou seja, vincula-se – de maneira predominante – aos aspectos econômicos.

*#Larissa pertence a uma família que tem dificuldades econômicas. Suas roupas e seus calçados são bastante usados. No dia da semana em que as crianças podem trazer para a escola um brinquedo de casa, ela é uma das poucas que nunca traz. Essa sua condição é percebida pelos/as demais colegas que, algumas vezes, a excluem das brincadeiras principalmente pelo fato de não ter brinquedos para dividir e emprestar#(Caderno de anotações, 26.09.2007).*

Em função dessa situação recorrente em sala de aula, várias vezes conversas foram realizadas com as crianças no sentido de procurar fazê-las entender que os brinquedos trazidos deveriam ser emprestados a todos/as. Procurava explicar-lhes que alguns/algumas colegas poderiam ter esquecido o brinquedo em casa ou relembrava com eles a história do livro "Diversidade" que mostrava que todos/as éramos diferentes e, por isso, não nos vestíamos da mesma forma, não tínhamos as mesmas coisas, etc.

Contudo, nem por isso, tal situação deixou de acontecer, pois, como destaquei anteriormente, mudanças com relação aos conceitos que construímos sobre raça/cor e também sobre classe social começaram a ocorrer lentamente. As formas como vivemos, as atitudes que tomamos, as coisas que fazemos ou deixamos de fazer carregam marcas do que é cultural e socialmente aceito e legitimado. Linguagens e imagens produzem práticas reguladoras de nossas identidades. Ser homem, branco, jovem, de classe média e heterossexual são características intensamente veiculadas como normas, em detrimento de outras que se atrelam aos "outros", aos "diferentes".

Por fim, partindo dos exemplos trazidos para o âmbito das discussões aqui empreendidas, observa-se o quanto a escola é uma importante instância de aprendizagens, para além das questões cognitivas. Pode-se considerá-la também como um poderoso local que interfere, reforça, reitera e aprofunda aprendizagens e representações que são construídas em outras instâncias sociais e culturais. John Willinsky (1998) reitera a importância das instituições escolares nas questões relacionadas às diferenças. Nelas aprendemos as grandes e as pequenas diferenças, as delimitações de fronteiras, as lutas históricas, as práticas exóticas de certos grupos, tudo o que pode ampliar o entendimento de diferença. Em suma, segundo esse autor, através da educação, crianças, jovens e adultos aprendem a discriminar das maneiras mais inocentes e confiantes possíveis.

No Brasil muitas medidas têm sido tomadas na tentativa de combater quaisquer tipos de discriminação e preconceito. Entre estas medidas, destacam-se as intervenções nas *Diretrizes Curriculares Nacionais*, sobretudo aquelas que enfatizam o campo das identidades étnico-culturais, como é o caso das *Diretrizes*



*curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana* (2003)<sup>56</sup>.

Por muito tempo tudo aquilo que se relacionava à cultura afro-brasileira era visto como um estigma, como primitivo, não civilizado, ou seja, algo que deveria ser ocultado ou, pelo menos, não promovido. Sendo assim, a proposição dessas diretrizes provavelmente se deu em decorrência de que ainda hoje a reflexão sobre a importância das diferentes culturas das raças/cores/etnias é uma das grandes lacunas existentes nos espaços escolares. As diretrizes curriculares, portanto, têm relevância singular, já que incentivam a discussão e o tensionamento crítico de algumas questões que até bem pouco tempo jamais se pensava em discutir no contexto escolar.

Na mesma direção, uma série de iniciativas tem sido tomada nas escolas brasileiras com o objetivo de combater os racismos, as desigualdades e todas as formas de preconceito. Na escola em que atuo, ao longo do ano letivo de 2007, um projeto intitulado "*Valorizando etnias, construindo identidades*" foi desenvolvido junto a todas as turmas (desde as da Educação Infantil até as das Séries Finais do Ensino Fundamental). Esse projeto teve como principal objetivo fazer com que os/as alunos/as tivessem a oportunidade de conhecer um pouco mais a respeito de variadas culturas, incluindo as dos afro-descendentes, mas não se limitando a ela. A culminância do referido projeto deu-se com a "Feira de Etnias" na qual cada turma organizou um *stand* sobre diferentes culturas procurando mostrar suas especificidades e curiosidades<sup>57</sup>.

No caso do Brasil, o dia 20 de novembro foi estipulado como sendo o "Dia da Consciência Negra"<sup>58</sup>. Mesmo que se saiba que não basta simplesmente, na

---

<sup>56</sup> Recentemente a Lei 9.394/96, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei 10.639. Lei essa que determina a obrigatoriedade de ensinar a temática "História e Cultura Afro-Brasileira". Tal temática englobará o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil.

<sup>57</sup> Entre as culturas apresentadas estavam: a indígena, a italiana, a alemã, a africana, a portuguesa, a brasileira, a francesa, a inglesa, entre outras.

<sup>58</sup> O dia 20 de novembro foi escolhido o Dia da Consciência Negra em homenagem a Zumbi dos Palmares, que morreu nesse dia em 1695 aos 40 anos. Ele foi, e ainda é considerado um dos principais símbolos da luta e resistência do povo negro no Brasil. Zumbi, na língua afro, quer dizer guerreiro e foi esse o nome que ele adotou quando passou a assumir a luta contra a escravidão.

semana que antecede esse dia, realizar atividades artísticas ou promover atividades especiais relacionadas à cultura afro-descendente, silenciando no restante dos dias letivos a realidade e as problemáticas nas quais muitos grupos minoritários estão envolvidos, muitas escolas e entidades educacionais acabam se mobilizando na organização de apresentações e eventos sobre a cultura afro-descendente somente nesse período. A título de exemplo, nas escolas e nos municípios onde eu atuava no ano de 2007 e 2008, aconteceram, na semana anterior ao 20 de novembro, a "*Semana da Consciência Negra*", "*Exposição de Arte: Preto é Cor*", "*Curso de Motivação Pedagógica: Educação e Diversidade Afro-brasileira*", etc. Não que essas atividades não interessantes e importantes, mas é preciso que o trabalho referente a essa temática precisa seja feito de maneira mais aprofundada.

Em nível nacional, a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD) tem promovido cursos de capacitação e distribuído material didático sobre identidades étnico-raciais. Um desses cursos, realizado a distância em parceria com a Universidade de Brasília e cujo tema central foi "*Educação e Diversidade Étnico-Racial*", formou cerca de 25 mil educadores/as advindos/as de escolas públicas. Além de conhecer a influência africana na formação cultural brasileira, os/as professores/as receberam também informações sobre a questão racial na Educação Infantil.

Entretanto, esse é só o começo de um longo caminho a ser percorrido. Tanto que, apesar do grande esforço que tem sido mostrado não só por escolas e órgãos públicos, mas também por sociedades civis organizadas, diferentes tipos de preconceitos (de gênero, sexual, racial e étnico, por exemplo), ainda continuam expressivos. Cotidianamente nos são mostradas, especialmente através da mídia, diversas notícias relacionadas ao preconceito e à discriminação.

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2007, a taxa de desemprego para pessoas negras é de 20,9%, enquanto que para as pessoas brancas essa taxa cai para 13%. O mesmo ocorre com relação às mulheres. Enquanto a taxa de desemprego feminina é 20,8%, a masculina é de 14,9%.

Outro dado interessante é com relação ao rendimento médio da população. Enquanto a população branca recebe mensalmente uma média de R\$ 812,00, a população negra recebe apenas R\$ 409,00. Além disso, de acordo com o mesmo Instituto, entre a parcela de 1% dos mais ricos do país, 86% são brancos/as<sup>59</sup>.

Enfim, mesmo que muitas conquistas tenham sido realizadas tanto em relação às questões de raça/cor, nas sociedades, de um modo geral, é possível perceber sutis diferenças nas maneiras como são tratadas as pessoas, dependendo, dentre outras coisas, da raça/cor a que pertencem. Privilégios ainda são atribuídos àqueles que se enquadram no perfil tomado como hegemônico, portanto, ideal.

Atitudes, falas e comportamentos das crianças com as quais convivi ainda estão bastante ligadas às concepções hegemônicas difundidas nas sociedades contemporâneas e nos meios culturais em que vivem. Isto é, frequentemente elas propagam ideias e preconceitos bem “tradicionais” relacionadas a gênero, raça/cor e classe social.

Todas essas concepções não deixam de ser, de uma forma ou de outra, reforçadas pelas instituições escolares, por meio de situações aparentemente “inocentes”, mas que contribuem para a constituição das identidades infantis. Embora às escolas não seja possível atribuir toda a responsabilidade por essa constituição, elas continuam sendo locais de importantes vivências cotidianas que acabam auxiliando amplamente as crianças a construírem valores e identidades.

Como citei anteriormente, muitos esforços têm sido empreendidos com o intuito de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e menos preconceituosa. Nos meios aos quais tenho acesso, projetos político pedagógicos, regimentos escolares e cursos de formação docente têm sido elaborados no sentido de contribuir para a construção de uma sociedade dotada das características antes mencionadas. Mas, não poucas vezes me pergunto: será essa uma sociedade possível? Não seria esse um sonho utópico?

---

<sup>59</sup> Informações obtidas na página virtual [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br).

Obviamente não tenho a pretensão de responder a essas questões. Esbocei-as aqui para nos possibilitar a continuar pensando se estamos no caminho certo, se é que exista algum, para a luta no combate contra as desigualdades, as discriminações e os preconceitos que, como procurei mostrar, começam a ser construídos desde muito cedo entre/nos sujeitos.

## 6. PEQUENAS MULHERES? INVESTIMENTOS E PRÁTICAS DE EMBELEZAMENTO NA INFÂNCIA

No capítulo precedente procurei apresentar que representações de beleza e de feiura são entendidas, difundidas e desejadas ou não pelas crianças. Nesse capítulo procuro problematizar a forma como, em função dessas representações, elas investem em práticas de embelezamento para se aproximar das noções de belo e, em contrapartida, se afastar do que é tido como feio.

**Figura 83: Sem título<sup>60</sup>**

Embora hoje meninas/mulheres e meninos/homens se preocupem com a aparência, sobre as primeiras a responsabilidade e as cobranças para se manterem dentro dos padrões de beleza vigentes ainda são bem maiores. Responsabilidades e cobranças que são oriundas de infinitas instâncias culturais, visuais e sociais e que tem o poder de produzir, demarcar, regular e diferenciar os corpos.

Judith Butler (2003) argumenta que gênero é uma forma de regulação social. O sujeito generificado só passa a existir na medida em que se sujeita às regulações determinadas e validadas dentro de uma sociedade. A partir das declarações “é uma menina!” ou “é um menino!” inicia-se uma espécie de “viagem” em que meninos e meninas devem seguir um



---

<sup>60</sup> Grande parte das imagens apresentadas nesse capítulo faz parte de um acervo de fotografias que fui organizando ao longo da realização da pesquisa de campo.

determinado rumo ou direção (LOURO, 2004b). Na atualidade, em que tecnologias diversas, inclusive no campo da medicina, avançam velozmente e que é possível, por meio de alguns procedimentos, saber o “sexo” do bebê mesmo antes do seu nascimento, a sujeição às regulações começa a ser posta em prática por seus familiares. Como ressaltam Márcia Arán e Carlos Peixoto (2007, p. 134), em função desses procedimentos, como ecografias e ultra-sonografias:

Transforma-se o bebê antes mesmo de nascer em “ele” ou “ela”, na medida em que se torna possível um enunciado performativo: “é uma menina!” A partir desta nomeação, a menina é “feminizada” e, com isso, inserida nos domínios inteligíveis da linguagem e do parentesco através da determinação do seu sexo. Entretanto, essa “feminização” da menina não adquire uma significação estável e permanente. Ao contrário, essa interpelação terá que ser reiterada através do tempo com o intuito de reforçar esse efeito naturalizante.

E um dos rumos, como disse Louro, que meninas, se quiserem ser consideradas “verdadeiramente” femininas, devem seguir relaciona-se à questão da beleza, da vaidade, da preocupação com a aparência.

**Figura 84: Sem título**

No entanto, essa preocupação que atinge especialmente meninas e mulheres não é aqui entendida como algo inerente e natural aos sujeitos femininos, mas sim entendida como parte de um sistema histórico, social e cultural estabelecido e propagado. Vigarello (2006, p. 23) argumenta que no século XVI a “beleza (...) só se definia no feminino, combinando inevitavelmente fraqueza e perfeição (...) A beleza valorizava o gênero feminino a ponto de aparecer nela como a perfeição”.

No campo das Artes, corpos femininos já vinham sendo expostos. Séculos mais tarde, como nos conta Sant’Anna (2000; 2001), especialmente as mulheres conquistaram o direito de expor o corpo em situações



cotidianas e ocupar-se dele em nome da beleza. Segundo a autora, o belo – considerado um dom divino, passou a ser pensado como resultado de um trabalho contínuo sobre si, ou seja, não é suficiente nascer bonita, mas é necessário (re)construir todos os dias a beleza que já se tem ou a que se almeja ter. “Nosso tempo é (...) um tempo em que importantes segmentos econômicos [mídia, indústrias, etc.] se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’” (MEYER e SOARES, 2004, p. 6, destaque das autoras, acréscimos meus). A construção de noções sobre aparência ideal e beleza parece ser um elemento fundamental da vida cultural e social moderna.

Na sociedade brasileira essa valorização e simultânea preocupação com o corpo são ainda mais evidentes principalmente quando nos referimos às mulheres, pois o Brasil carrega a representação de que aí elas são além de bonitas, sensuais. Ademais, por ser um país de clima predominantemente tropical, em todas as estações do ano corpos estão mais expostos, mais visíveis. O corpo parece ser a chave de tudo, parece ser o caminho para muitos destinos. Através dele e dos aparatos que colocamos sobre ele demonstramos muito do que somos e de como nos constituímos. Nossa aparência é constantemente analisada, levada em consideração em distintas situações, como numa entrevista de emprego em que ela se torna um dos primeiros quesitos a ser levado em conta.

Hoje, as representações atreladas ao belo/a que por nós circulam, ajudam-nos a pensar que ser gordo/a, parecer (ou ser) velho/a (entre outras características) são tomados como símbolos da feiura, sinal de falta de força de vontade associada à baixa autoestima. Já ser magro/a, parecer (ou ser) jovem, ao contrário, é geralmente visto como algo desejável e interpretado como sinônimo de felicidade. A busca pela beleza se tornou sinônimo de amor-próprio e a busca de um corpo ‘perfeito’, o principal bem. Aqueles/as que pelos menos não tentam, são vistos/as como preguiçosos, relaxados, relapsos consigo mesmos/as, ainda mais levando-

**Figura 85: Sem título**



se em conta as inúmeras possibilidades que hoje estão disponíveis e auxiliam na construção desse corpo. De acordo com Couto (2007, p. 49):

A atual valorização do corpo humano em toda parte e a multiplicação de técnicas e terapias, amplamente divulgadas e progressivamente acessivas para que cada um aperfeiçoe e intensifique a boa forma, a beleza e o vigor físico e mental; as próteses eletromecânicas ou químicas, a engenharia de tecidos, a clonagem, etc; acompanham uma intensa exploração comercial. [...] O corpo se tornou o principal objeto de consumo [e investimento] no capitalismo avançado (acréscimos meus).

Na turma de crianças com a qual trabalhei, tais representações parecem ser bem entendidas e, muitas vezes, até propagadas. Nas suas falas, nos seus comportamentos e nas suas atitudes, meninos e meninas repetem discursos que circulam em locais aos quais têm acesso. Expressões como “cabelo ruim/pixaim/bombri<sup>61</sup>”, “orelha de abano/Dumbo<sup>62</sup>”; “leitão” para se referir ao tipo de cabelo, ao formato das orelhas e à forma do corpo, respectivamente, são recorrentemente proferidas pelas crianças quando ocorrem desentendimentos entre elas. Vê-se que as características hereditárias atuam significativamente, mesmo que de forma inconsciente, para posicionar as crianças. No Brasil as heranças genéticas que incluem a cor da pele, o tipo de cabelo, espessura dos lábios e do nariz são significadas como diferenças que importam para demarcar diferenças raciais, bem como para classificar alguém como bonito/a ou feio/a (ANDRADE, 2008).



**Figura 86: Sem título**

<sup>61</sup> Bombriil é uma das marcas fabricantes de lã de aço mais conhecidas no Brasil e tal lã é recorrentemente comparada aos cabelos extremamente encaracolados (encarapinhados) característicos de pessoas afro-descendentes. A música “Lourinha Bombriil” do grupo “Os paralamas do sucesso” utiliza-se dessa expressão para se referir a esse tipo de cabelo.

<sup>62</sup> Dumbo, personagem da Walt Disney criado em 1941, chama a atenção por ser um elefantinho de orelhas enormes. No Brasil, em geral se coloca esse apelido quando a pessoa possui orelhas grandes, chamadas de abano.



As expressões citadas anteriormente, que denotam a ideia de que certas características físicas, nas quais algumas crianças se encaixam, estão fora do padrão, são muito mais utilizados em relação às meninas. E estas, desde pequenas, são cientes disso e já se valem de determinadas estratégias para tentar disfarçar aquilo que, provavelmente, não agrada a sociedade em geral e nem a elas mesmas.

*#Sabrina considera suas orelhas muito grandes. Então, para escondê-las, ela nunca utiliza cabelos amarrados. Fernanda não utiliza mini blusas porque tem vergonha de sua barriga que considera muito grande. Karen não usa seus cabelos soltos, exceto quando sua mãe alisa-os# (Caderno de anotações, 12.11.2007).*

Desde crianças, elas já se autorregulam e se autovigiam, achando-se feias e com vergonha de seus corpos. Elas entendem que beleza e corpo são fundamentais na sociedade contemporânea. Louro (2000, p. 69) discorre que a "vigilância [...] é exercida não somente a partir do exterior, da obediência às regras, aos preceitos ou aos códigos, mas [...] é exercida pelo próprio indivíduo que, precocemente, aprende a se examinar, controlar e governar".

As meninas não apenas procuram esconder aquilo que pensam ser seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorarem seus visuais. Com apenas 5/6 anos, para algumas delas, é fundamental a utilização do batom, por exemplo:

*#Na hora do brinquedo livre, Talita, Gabriele e Tainá estavam maquiando-se e passando batom. Conversando com elas, Gabriele mencionou: Eu não saio de casa para vir para a escola sem batom. Eu questionei o motivo, ao que ela respondeu: porque eu fico mais bonita e todas as mulheres quando saem de casa, tem que sair de batom para ficarem mais bonitas# (Caderno de Anotações, 09.04.07)*

Há outras que inclusive utilizam produtos químicos para colorir seus cabelos:

*#São duas as meninas da turma que já utilizam algum tipo de produto químico para alterar a cor natural dos cabelos. Uma delas, desde o início do ano, faz luzes loiras no cabelo que naturalmente é castanho escuro. A outra, em uma segunda-feira, chegou feliz da vida na escola, mostrando as luzes vermelhas que sua mãe havia feito no seu cabelo que naturalmente é castanho claro# (Caderno de Anotações, 24.05.07).*

**Figura 87: Sem título**

Percebe-se, em função dos casos acima mencionados, o quanto o corpo é significado culturalmente. Ele pode ser considerado um local de inscrição de significados da cultura. O exemplo do valor atribuído aos cabelos é um que vai nessa direção. Os cabelos são uma das grandes preocupações e investimentos de mulheres e meninas.



Embora o Brasil seja um país com uma imensa miscigenação, o padrão de beleza mais valorizado é o branco, ou seja: cabelos lisos, compridos e claros. Não é a toa que, hoje em dia, infinitos tratamentos são oferecidos no mercado estético-capilar, como: escova progressiva, escova inteligente, escova de chocolate, escova marroquina, escova indiana, chapinha, escova tradicional, apliques para alongar os cabelos, perucas feitas de cabelos naturais, etc.

Laura Mulvey, em entrevista concedida à Sônia Maluf, Cecília de Mello e Vanessa Pedro, nos auxilia na compreensão desse comportamento que meninas e mulheres têm se valido na tentativa de cada vez mais potencializar sua aparência de acordo com padrões hegemônicos difundidos:

[...] a imagem da mulher que circula na mídia, tornou-se um significante central, não apenas para o olhar masculino, mas para o processo de subjetivação e construção das mulheres [crianças, jovens e adultas] como sujeitos. Assim, nós vivemos um novo regime do corpo, de construção corporal,

mulheres tentando se adaptar a essas imagens poderosas de beleza. (MALUF et al., 2005, p. 359)

Complementando essa ideia, basta analisarmos a infinidade de anúncios publicitários, propagandas, novelas que dizem que corpos, cabelos, formas, peles, maneiras de se vestir podem ser melhorados. Anúncios que nos convidam a experimentar diversificados aparatos estéticos, tecnológicos, farmacêuticos e médicos para que possamos nos aproximar dos padrões esperados. É assim que uma pesada disciplina, articulada por meios complexos, às vezes invisíveis e camuflados na nossa sociedade, regula corpos, formas, atitudes, prazeres, dores e transformações.



**Figura 88: Sem título**

Importante reconhecer que as brincadeiras das meninas que, de alguma forma, podem ser consideradas técnicas de embelezamento, constituem-se como relevantes práticas através das quais elas vão estabelecendo e reforçando laços de amizade e socialidade.

Outro ponto a ser destacado é o fato de que, em razão da preocupação cada vez mais precoce que meninas têm demonstrado com relação à aparência, o mercado de cosméticos voltados especificamente para essa faixa etária têm crescido consideravelmente. Em se tratando de meninas mais velhas oriundas de classes sociais mais elevadas, já é possível falar em estratégias mais duradouras, como tratamentos capilares para fins de alisamento e cirurgias plásticas. De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, 1.200 cirurgias plásticas são realizadas por dia no Brasil. No ano de 2008, foram 457 mil cirúrgias estéticas e

172 mil reparadoras<sup>63</sup>. Nesse embalo frenético na busca pela beleza, muitas meninas e jovens aspiram ser aceitas em grupos sociais em função das suas características físicas. E isso reflete diretamente no número de cirurgias plásticas feitas em crianças e adolescentes brasileiras. Elas já representam 21% do total de intervenções cirúrgicas<sup>64</sup>.

Há uma maior flexibilidade quando um menino é dotado de uma característica física fora dos padrões de beleza contemporâneos. Embora alguns meninos da turma pesquisada também sejam dotados dessas características, raramente elas são salientadas em caso de brigas e desentendimentos. Até mesmo os meninos que são um pouco gordinhos se sentem no direito de chamar suas colegas, também gordinhas, através de apelidos depreciativos, dentre os quais podem ser citados: "leitão", "botijão" e "baleia cor de rosa"<sup>65</sup>.

*#Rafael, um menino bastante gordinho, com frequência dirige-se às suas colegas através de apelidos vinculados às suas características físicas. Muitas vezes chama sua colega Fernanda de "baleia cor de rosa", apesar de inúmeras vezes já termos conversado que devemos chamar os/as colegas pelos seus próprios nomes# (Caderno de Anotações, 06.08.2007).*

Em relação à obesidade, vale destacar a pesquisa de Jaqueline Martins (2006), que faz uma discussão sobre a forma como nos livros de literatura infantil atuais, em decorrência dos discursos que circulam na mídia impressa e televisiva, há uma ojeriza aos corpos gordos percebidos pelas crianças como feios, doentes e desleixados. Ou seja, ser gordo/a é visto como anormal. Ao contrário, ser magro/a se constitui como a norma. Sobre conceitos e comportamentos que são considerados normais, Weeks (1999, p. 62) argumenta que aquilo que é tomado

---

<sup>63</sup> Chamam-se cirurgias reparadoras aquelas realizadas em função de acidentes de trânsito, queimaduras e violência contra a mulher. Elas são feitas por necessidade e não por livre vontade do/a paciente.

<sup>64</sup> Informações obtidas no site <http://www.cirurgioplastica.org.br>.

<sup>65</sup> Tal apelido é utilizado quando as meninas gordinhas vão vestidas com roupas predominantemente rosas. Vale mencionar que na nossa cultura é muito comum associar a cor rosa às meninas e a azul aos meninos. No entanto, nem sempre foi assim. Tal associação se constitui no século XIX, na França. Nos países ocidentais, a ideia de que o azul se ligaria à masculinidade e o rosa à feminilidade passou a ser adotada nas primeiras décadas do século XX (STEELE *apud* BARNARD, 2003).

como norma, no caso, ser magro/a não necessita “de uma definição explícita; ela se torna o quadro da referência que é tomado como dado para o modo como pensamos; ela é parte do ar que respiramos”.

Mesmo que existam alguns borramentos entre as fronteiras de gênero, ou seja, meninos/homens praticando e exercendo ações e funções tradicionalmente atreladas ao feminino (como: embelezar-se) e vice-versa, as cobranças e as sanções sobre os meninos/homens que não cumprem com “funções/papéis” que histórica, cultural e socialmente foram sendo definidas como próprias para eles são bem maiores (GUIZZO, 2007).

**Figura 89: Sem título**

Sujeitos masculinos têm se preocupado cada vez mais com a aparência, porém tal função ainda é tida, especialmente pelo discurso do senso comum, como prioritariamente feminina. Quando meninas/mulheres não estão incluídas nos padrões para serem consideradas belas, as cobranças sobre elas são bem mais fortes do que a meninos/homens que se encontrem na mesma posição.



Conforme destaca Pinto (1989, p. 45), o discurso do senso comum pode ser compreendido como aquele que tem “a capacidade de dar sentido à vida cotidiana e uma enorme potencialidade de ser articulado a diferentes visões de mundo. É um discurso fluído (...)” e, de modo amplo, de fácil entendimento para a população em geral. Sendo assim, muitas vezes, acaba por orientar os processos educacionais, sociais e culturais por meio dos quais crianças, jovens e adultos são educados/as.

Sant'Anna (1995) nota que no Brasil, desde o princípio do século passado, poderosos investimentos associados tanto à beleza, como à saúde foram postos em prática especialmente em se tratando de corpos femininos. Na maioria das vezes tais investimentos eram realizados com o objetivo principal de agradar aos homens. As práticas de embelezamento vislumbravam prioritariamente agradar o olhar masculino.

As crianças têm também a compreensão de que os padrões estabelecidos para as meninas são praticamente os mesmos para as gerações mais velhas. Apesar da pouca idade, elas costumam classificar quais são as professoras, as mães, as irmãs, tidas como bonitas ou feias. As representações articuladas ao “ser gorda” ou “ser magra” têm um peso importante para estabelecer o critério de beleza ou feiura.

*#Na festa de aniversário de um dos meus alunos, a mãe dele (que está na faixa etária de mais ou menos 40 anos) estava comendo um brigadeiro. Quando ele a viu comendo, ela deu uma risada e comentou comigo: "O Diego não pode me ver comendo essas coisas, o sonho dele é me ver magra, ele tem horror a pessoas gordas"#. (Caderno de Anotações, 24.05.07).*

Tanto a partir desse exemplo, como de algumas falas das crianças proferidas a partir da apresentação e posterior discussão do filme “A Noiva Cadáver”, é possível observar o quanto as crianças também incorporam os padrões de beleza impostos pela nossa cultura. Elas sabem, por exemplo, que é praticamente inaceitável ser gordo/a<sup>66</sup>.

Após a apresentação do filme antes referido, muitas de suas falas apontaram o “ser gordo/a” como ponto negativo no que se refere à aparência de uma pessoa. Sandra, ao falar do pai de Vitória, disse “[...] O pai que era feioso ... gordo, muito velho e baixinho” (12.08.2008). Leonardo opinou sobre os pais dos noivos dizendo: “[...] Dos pais dele eu não gostei ... a mãe era gorda [...]” (12.08.2008). Pedro, por sua vez, afirmou: “todos pais eram feios. Uma mãe tinha queixão, cabelo estranho ... a outra mãe era gorda ... tinha muita bochecha [...]” (12.08.2008). Ao final da discussão, Tatiana foi enfática ao afirmar: “não pode ser gorda, não pode ter barriga ... tem que comer coisas que não engordam” (12.08.2008).

Isso se dá pelo fato de as imagens (sejam estáticas ou em movimento) às quais elas terem acesso apresentar corpos magros e esbeltos que acabam se tornando modelos a serem seguidos. Ao lado da informação, do divertimento, das

---

<sup>66</sup> Essa ojeriza ao ser gordo/a é cada vez mais forte na sociedade brasileira. De acordo com a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, o Brasil é o país que na atualidade mais realiza cirurgias plásticas.

horas de lazer propiciadas por tais imagens oferecidas pela mídia e pela publicidade, há também a formação dos sujeitos sociais, uma vez que elas acabam, de certa maneira, condicionando o modo como vemos, percebemos e pensamos o mundo (WALKER e CHAPLIN, 2002).

É possível falar ainda nas indústrias dos ramos estético e alimentício que fabricam uma infinidade de produtos que vão desde cosméticos até alimentos denominados *diet* e *light*. Em decorrência disso, independentemente da idade, o importante é ser ou estabelecer uma série de estratégias para ser magro/a, já que possibilidades para isso não faltam. Muitas dessas indústrias têm intensificado o foco no público infantil e com ele estão tendo faturamentos consideráveis e excelentes oportunidades de vendas.

Relativo ao campo voltado para a confecção de produtos destinados ao embelezamento, Del Priore (2000, p. 15) salienta que “a associação (...) beleza e saúde, modelo das sociedades ocidentais, aliada às práticas de aperfeiçoamento do corpo, intensificou-se brutalmente, consolidando um mercado florescente que comporta indústrias, linhas de produtos, jogadas de *marketing*<sup>67</sup> e espaços na mídia”. E esse mercado, ligado também à preocupação cada vez mais intensa das crianças com a aparência e com a produção de seus corpos, tem se detido na produção de linhas cosméticas produzidas especificamente elas.

De acordo com Eliane Dal Colleto e Hellen Lanfranchi (2004), no Brasil a comercialização de produtos de higiene e beleza infantis representa 22% do total desse tipo de produtos. Além disso, elas salientam que esse segmento é responsável por 21% do faturamento do mercado infantil. Atualmente, grandes empresas como *Natura*, *Avon* e *O Boticário* têm lançado linhas como *Natura Mamãe Bebê*, *Avon Teen* e *Linha Boti*, respectivamente, que visam a atender os/as pequenos/as consumidores/as.

Como afirmei anteriormente, o ramo alimentício específico para crianças é outro que cresce. Embora as linhas *light* e *diet* voltadas para o público infantil tenham crescido nas últimas décadas, ainda se observa um grande número de crianças que convive com o problema da obesidade infantil. Parece que há uma

---

<sup>67</sup> Conforme o Minidicionário Houaiss (2003, p. 342), a expressão *marketing* é definida como uma “série de medidas para melhorar a difusão de produtos no mercado consumidor”.

ambiguidade; pois ao mesmo tempo em que, desde a infância, se exaltam corpos magros e esbeltos, existem variadas guloseimas (picolés, balas, pirulitos, pipocas, bolachas recheadas, sucos, refrigerantes, salgadinhos, etc.) disponíveis no mercado que não são nutritivas, possuem um alto teor calórico e que continuam sendo consumidos desenfreadamente pelas crianças, apesar delas cotidianamente ouvirem, verem e entenderem que o ideal seria comer frutas e outros alimentos mais saudáveis para alcançar o objetivo de tornar-se ou permanecer magro/a.

Nas brincadeiras de faz-de-conta que as crianças elaboram, várias são as ocasiões em que as meninas assumem papéis de dançarinas, apresentadoras, participantes do *Big Brother Brasil*<sup>68</sup>, cantoras e atrizes que estão em voga na mídia. Isto é, "o conteúdo da televisão é incorporado à brincadeira [...] usado como matéria-prima da vida de fantasia das crianças" (GIRARDELLO, p. 131, 2008).

Entretanto, cabe destacar que os personagens que elas tentam imitar em suas brincadeiras são, via de regra, mulheres jovens, bonitas, populares, que se destacam pela sensualidade. Nunca presenciei alguma situação em que as meninas tivessem optado por interpretar alguém que fosse feia, velha e/ou gorda. Ao assumirem tais papéis elas se valem de diferentes técnicas, como é o caso da utilização de maquiagens.

Como mencionado previamente, na sociedade brasileira, foi mais fortemente a partir do início dos anos 1980 que o mercado investiu mais intensamente nas crianças como consumidoras em potencial. Foi nesse período que programas televisivos infantis passaram a ser comandados por jovens e belas apresentadoras que tinham, dentre outras tarefas, a incumbência de promover a venda de variados produtos dentre os quais podem ser destacados: sapatos, roupas, produtos de beleza, etc. (GUIZZO, 2005). Nessa mesma época, grandes empresas como Avon e Nívea (e um pouco mais tarde O Boticário e Natura) passaram a produzir cosméticos específicos para bebês e crianças que até hoje estão no mercado.

---

<sup>68</sup> *Big Brother Brasil* é a versão brasileira de um reality show que acontece em diversos países do mundo. No início desse programa há aproximadamente 16 homens e mulheres maiores de idade que por um determinado período de tempo ficam vivendo em uma casa completamente isolada do mundo real. Aí, semanalmente um/a participante é eliminado/a. Ao longo do programa, eles e elas participam de provas e desafios com o objetivo de ser o/a grande vencedor/a e ganhar um milhão de reais.



## 6.1 NA INFÂNCIA BRASILEIRA, BELEZA É TUDO?

A todo o tempo, representações são criadas e recriadas para fixar identidades desejáveis e “normais”. As representações sobre o que é ser belo/a são reiteradamente mostradas na mídia e, desde muito cedo, compreendidas e incorporadas pelas meninas. Del Priore (2010, p. 6) diz que “A tirania da perfeição física empurrou a mulher não para a busca de uma identidade, mas de uma identificação. Ela precisa se identificar com o que vê na mídia”. Nunca, como hoje, a constituição das identidades esteve tão vinculada à aparência dos corpos. Muitas vezes, meninas e mulheres buscam aproximar-se/parecer-se com aquilo que veem. No entanto, quando não conseguem, frustram-se com isso.

*#Fernanda é uma criança gordinha. Hoje, na hora do lanche, quando eu estava por perto da mesa em que ela estava merendando, ela me disse: "Profe minha irmã me disse que sou gorda, que é para mim (sic) parar de comer ... só que eu gosto, não consigo ...# (Caderno de Anotações, 19.10.2007).*

Mas o que leva uma menina de apenas 5 anos a proferir frases como essas? Algumas crianças com as quais trabalhei, demonstravam vergonha do próprio corpo, na medida em que se valiam de estratégias para escondê-los, como no caso da menina que tinha orelhas de abano, ou da outra que jamais ia de cabelos soltos, caso eles não estivessem bem alisados.

Percebe-se, a partir daí, a centralidade que o corpo ganha no que diz respeito ao cuidado de si. O corpo como instância privilegiada do “cuidado do eu” reveste-se de uma centralidade ímpar e torna-se, assim, um potente marcador social contemporâneo (DAMICO, 2005).

**Figura 90: Sem título**

Num tempo em que as imagens são cada vez mais centrais, essa acelerada visibilidade deixa claro que o corpo, tido como uma imagem a ser propagada e apreciada, vem sendo por muitos/as melhorado, passíveis de investimentos que faz com que os sujeitos voltem-se para os cuidados de si, tendo como guia parâmetros da normalidade.



O que esses sujeitos esperam é a apreciação e a admiração por seus corpos que, ao contrário de terem sido dados por Deus – como se acreditava em outras eras –, são alvo de constantes alterações nesses tempos em que cada um/a é responsável pelo corpo que tem, ou melhor, pelo corpo que constrói. Enfim, [...] o desejo de investir nas imagens corporais torna-se proporcional à vontade de criar para si um corpo inteiramente pronto para ser filmado, fotografado, em suma, visto e admirado (SANT´ANNA, 2002, p. 106).

Atualmente há um forte discurso que associa a gordura à falta de amor próprio, à falta de cuidados consigo mesmo, à falta de disciplina e à falta de força de vontade. Há um discurso que reitera a importância de se ter bons e balanceados hábitos alimentares desde a infância, bem como praticar atividades físicas, mas daí a aparência e a preocupação com ela tornarem-se uma obsessão é bastante diferente. Entretanto, isso nem sempre foi assim.

Os pensamentos, os sentimentos e as ações que temos em relação aos corpos gordos não são naturais, mas produtos da operacionalização de um dispositivo da magreza que nos subjetiva e nos organiza de uma determinada forma. Como aponta Jaqueline Martins



[...] a mídia participa de um dispositivo da magreza, tomado aqui como uma rede de inteligibilidade lançada sobre o sujeito gordo. Esse dispositivo tem como finalidade a produção de corpos magros – em função de uma suposta qualidade de vida, de menores gastos governamentais com problemas decorridos da obesidade, de imperativos da moda ... – e opera, dessa forma, contra o gordo, mostrado, e muitas vezes denunciando, os males de estar nessa condição (MARTINS, 2006, p. 87)

**Figura 91: Sem título**

Como ficou evidente nas opiniões das crianças em relação aos personagens gordos do filme “A Noiva Cadáver”, a aversão e a reprovação que se tem frente ao ser gordo/a são resultados das representações sobre o corpo gordo que circulam em inúmeros espaços sociais e culturais que o posicionam como disforme, doente e feio. Tais representações propagam não apenas ideias relacionadas à aparência de um corpo gordo, mas outras características como preguiça, desleixo e falta de autocontrole que acabam sendo “coladas” às identidades de pessoas acima do peso (Idem).

De acordo com Felipe (2005, p. 55), “o constante apelo à beleza [...] tem encontrado não só acolhida entre mulheres mais maduras, mas também entre as jovens e meninas [...] que frequentam cada vez mais cedo as academias de ginástica” ou exercem outras formas de controle sobre seus corpos, tal como iniciar uma dieta. Como exemplo disso, a autora comenta o fato de uma criança de seis anos ter pedido à mãe para só comer alface, com medo de engordar. Discursos e imagens presentes no nosso cotidiano produzem uma “vigilância que é exercida não somente a partir do exterior, mas que é exercida pelos próprios indivíduos” (LOURO, 2000).

Em contrapartida, quando o corpo não é tomado como algo vergonhoso, a ser escondido, pode ser visto como uma potente ferramenta de ascensão econômica e social.

*#Como em tantas outras vezes algumas meninas estavam "fazendo de conta" que eram modelos, dançarinas e outras celebridades. Aproximei-me delas e perguntei: "de que vocês estão brincando?". Aline imediatamente respondeu: "de desfilas". Andressa logo complementou: "eu quero ser modelo pra poder ter um monte de roupa bonita e tá sempre arrumada". Sandra também quis participar da conversa e disse: "eu já desfilei um monte de vezes ... até já ganhei 'Gatinha Mirim', a minha mãe vai me colocar no curso de manequim e modelo"# (Caderno de Anotações, 19.09.2007).*

Adelman e Lennita Ruggi (2009) consideram que o corpo muitas vezes é visto como um principal instrumento de sobrevivência econômica e social e, por isso, frequentemente é alvo de constante investimento e aperfeiçoamento. Meninas e mulheres encontram poderosas razões para investir em um projeto do corpo e do embelezamento. Diversas meninas e jovens advindas de diferentes classes, incluindo-se aí especialmente as mais baixas, tomam seus corpos como a principal fonte para escapar da pobreza. Daí é que o corpo passa a ser visto, inclusive por elas mesmas, como um "corpo negócio".

**Figura 92: Sem título**

Ou seja, o fato de as meninas almejarem ser bonitas abrindo assim a possibilidade de sonharem em um dia virem a ser modelos ou outros tipos de celebridades está muitas vezes relacionada à ideia de que através da beleza e da aparência se pode ascender social e financeiramente relativamente rápido. Já que muitas delas não têm maiores oportunidades para almejar ingressar em qualquer outro tipo de carreira profissional que possibilite um bom retorno financeiro.



Nesse mesmo sentido, Susan Bordo (1997), em relação ao poder que o culto à aparência tem se tornado relevante entre meninas e mulheres, sugere que esse aspecto pode estar ganhando força sobre outros aspectos de suas vidas, como, por exemplo, preocupar-se com os estudos. A autora argumenta que o corpo parece ser uma das únicas coisas sobre a qual elas têm controle e que pode lhes garantir algum status social, valor ou apreciação. É o corpo visto, como antes disse, como “corpo negócio”.

Cabe aqui, entretanto, uma ressalva: as meninas gostam de se produzir, não poucas vezes de maneira que as tornem sensuais e, por que não dizer, alvo de desejo de alguns homens que nutrem certo encantamento pela beleza e, por que não dizer, sensualidade infantil. As meninas com as quais convivi, contudo, em momento algum demonstraram ter por objetivo seduzir e/ou encantar alguém. Embora elas não tenham essa noção, não raro elas acabam tornando-se alvo de desejo e admiração por parte de homens mais velhos.

Tal aspecto poderia ser atrelado à questão da pedofilização discutida por Felipe (2005). Ou seja, elas involuntariamente são colocadas como meninas desejadas, admiradas e, as vezes, consumidas principalmente por sujeitos adultos masculinos.

**Figuras 93 e 94: Sem título**



Goldenberg (2009) é outra estudiosa que nos auxilia na compreensão da ideia de corpo como capital. De acordo com ela, esta é uma particularidade pertencente especialmente aos países norte e latino americanos.

Joan Brumberg (1997) ao pesquisar especificamente o contexto estadunidense, afirma que ao final do século XX meninas arquitetavam para seus corpos projetos de uma forma muito diferente que mulheres no século anterior faziam. De acordo com ela, no século anterior, era somente na adolescência que jovens se autocriticavam no que dizia respeito aos seus corpos, especialmente pelo fato de que não era a aparência do corpo que vinha em primeiro lugar, mas sim o caráter e a ética. O que se tinha como ideal era a beleza interior e não a beleza exterior. Para isso, meninas, induzidas por suas famílias, tinham seus focos voltados para a prática de boas ações e, por consequência, para a construção de um coração puro. Nessa época, pais e mães limitavam suas filhas a utilizar aparatos por eles/as tomados como superficiais, tais como apetrechos para os cabelos, vestidos, joias, etc. Na atualidade, tal como no Brasil, já na infância as autocríticas e autorregulações começam a acontecer. Conforme pesquisa desenvolvida pela pesquisadora Brumberg (1997), no fim dos anos de 1990, 63% de garotas estadunidenses compreendidas na faixa etária de 12 a 14 anos estavam insatisfeitas com seus corpos e um número considerável de meninas entre 8 e 9 anos, desde essa idade já começava a busca incansável pelo corpo perfeito, demonstrando uma obsessão pela magreza, submetendo-se – inclusive – a variados tipos de dietas. Entre essas garotas e meninas, uma sensação que gerava satisfação e até mesmo orgulho era a falta de apetite.

Ao contrário, em alguns países europeus, geralmente mulheres e meninas são livres das excessivas preocupações com o corpo e com a aparência observadas em americanas. As europeias, raramente utilizam sapatos de saltos altos e maquiagem pra trabalhar, e não pintar os cabelos não altera o respeito para com elas.

Nos diferentes ambientes pelos quais circulei em Barcelona pude observar que a preocupação com a aparência não é algo tão intenso entre as meninas. O toque sensual que há nas roupas utilizadas pelas meninas no Brasil parecia não estar muito presente nas roupas vendidas e utilizadas naquela cidade. Para ir a escola, a prioridade parecia ser o conforto para realização das mais diferentes

atividades que geralmente fazem parte da rotina da Educação Infantil. Numa das observações realizadas em uma das escolas visitadas, uma das professoras comentou que essa parecia não ser uma característica das vestimentas utilizadas, à exceção das utilizadas por meninas imigrantes vindas, em especial, dos países latinoamericanos.

Em lojas específicas para crianças, os sapatos disponíveis para essa faixa etária pareciam ser confortáveis e eram sempre de salto baixo, praticamente não havendo a venda no mercado sapatos de salto alto. Não só os sapatos disponíveis chamavam a atenção. As roupas vendidas eram bastante diferenciadas das roupas vendidas a mulheres adultas, além disso, roupas na cor rosa existiam, porém uma infinidade de roupas de outras cores também estavam disponibilizadas para a venda.



**Figuras 95 e 96: Vitrine de loja infantil de Barcelona**

Segundo Goldenberg (idem), em alguns países da Europa mulheres são respeitadas mais por suas ideias e atividades desenvolvidas do que pela aparência de seus corpos. O exemplo da Alemanha, segundo a pesquisadora, é bem interessante: se uma mulher investe demais em um “corpo capital”, isso conta como ponto negativo para ela. Lá, gastar muito tempo com o corpo, é sinônimo de falta de seriedade e, muitas vezes, é visto como desperdício de tempo, já que há outras importantes atividades nas quais o tempo poderia ser utilizado, como: ler, estudar e trabalhar.

No Brasil é possível observar que o corpo e a aparência femininos sofrem um forte investimento no que se refere à produção do embelezamento. Inúmeros procedimentos são acionados para que os corpos se tornem apreciados e desejáveis, em especial para o prazer masculino. Em resumo, elementos que valorizam os corpos são muito importantes e devem ser mantidos e até melhorados, já que aqui a imagem e a aparência valem muito. Tais concepções não só afetam as mulheres, mas – como procurei mostrar – as meninas.





Figuras 97 a 107: Sem títulos

O filme estadunidense "Pequena Miss Sunshine" (2006) aborda a preocupação excessiva que está atingindo meninas pequenas e os sonhos que elas alimentam de, quem sabe um dia, serem *top models* conhecidas e bem sucedidas profissional e economicamente. No referido filme a menina Olive de apenas sete anos, interpretada pela atriz Abigail Breslin, recebe um convite para participar de um concurso de beleza infantil chamado "Pequena Miss Sunshine". Porém, como salienta Fischer (2008, p. 51), Olive "obcecada por concursos de beleza é a antítese de tudo o que se espera de alguém que deseja participar de uma disputa nessa área".

Quando chega ao local em que acontecerá o concurso depara-se com candidatas extremamente produzidas: maquiadas, cabelos exageradamente armados e escovados, com roupas especiais para aquele momento. Olive, ao contrário das outras candidatas, usa grandes óculos, é um pouco rechonchuda e está sem maquiagem, o que gera um estranhamento por parte da plateia que assiste ao concurso, bem como dos/as organizadores/as e das outras participantes. A menina poderia ser considerada ali, um corpo fora do lugar.



**Figura 108: Cena do filme "Pequena Miss Sunshine"**

**Figura 109: Natália Stangherlin**

Nessa mesma direção, há ainda o exemplo da brasileira Natália Stangherlin, 6 anos, que ganhou pela segunda vez consecutiva o *Little Miss World* 2009 (Mini Miss Mundo), concurso de beleza infantil realizado no Equador. Para estar “perfeita”, a menina usou duas próteses dentárias, coladas no local em que caíram os dentes de leite, que, segundo sua mãe, também melhoraram a dicção. Além disso, ela tem luzes nos cabelos e desfila com maquiagem. A mãe da menina relatou que consultou um médico dermatologista e que Natália só usa produtos de alta qualidade. Ela contou ainda que a menina já sabe se maquiar e passar lápis nos próprios olhos com perfeição.



A partir desses exemplos, questiono-me: que representações de beleza e infância estão aí sendo cultivados e propagados? Adultos, imagens, programas televisivos e personalidades que fazem parte do cotidiano dessas crianças alimentam determinados sonhos e desejos que colocam a aparência dos seus corpos como centrais. Sob essas influências e interpelações familiares, sociais e culturais, meninas encontram importantes razões para investir no projeto do corpo e da beleza desde muito cedo e, assim, vão constituindo suas identidades.

Como mencionei previamente, no Brasil, meninos e homens também tem se preocupado com a aparência. No entanto, embora, dos anos 1960 para cá, haja uma importante tendência social de liberação do corpo diante de repressivos códigos e tabus sociais, ainda sobre o sexo feminino recaem as maiores cobranças para que invistam em um projeto do corpo (SANT´ANNA, 2000).

Se até bem poucas décadas atrás o aprisionamento feminino se dava em virtude das tarefas ligadas ao doméstico e à maternidade; hoje, pode-se dizer que há um “autoaprisionamento” que se dá pelos processos de embelezamento aos quais nos submetemos em razão da busca incessante pela beleza, imagem e aparência ideais. Beleza, imagem e aparência materializadas pelos nossos próprios corpos que precisam estar de acordo com as normas hegemônicas de beleza. Se nós, mulheres não nascemos dotadas de beleza, temos que ir em busca dela. Caso contrário, provavelmente seremos tachadas de preguiçosas, desleixadas e com falta de autoestima e autocontrole.

## 7. FINS E RECOMEÇOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

"[...] chegado este momento, o que posso mais dizer? Houve um começo, há um fim ... doce ilusão da razão!" (SANTOS, 1997, p. 191).

"Terminar" uma Tese de Doutorado não é uma tarefa fácil, pois muitas ideias ainda borbulham, querendo se fazer presentes, ao passo que outras teimam em não se deixar recuperar. É preciso voltar no tempo e fazer um esforço para retomar os muitos investimentos realizados ao longo dos últimos quatro anos, alinhando passagens relevantes como doutoranda, para – então – escolher as que aqui merecem estar.

É preciso considerar ainda que, no campo da educação, com muita frequência, há o propósito de apontar diretrizes, apresentar soluções, dar "receitas" a seguir, porém na perspectiva teórica aqui adotada não houve tal intenção. Ao contrário, os intuitos são problematizar, discutir e estranhar o que nos tem sido apresentado como "natural", "verdadeiro", "melhor" e "mais adequado". Além do mais, considero importante reiterar que o que escrevi aqui é a minha interpretação (porém, ressalto, que não a única possível) de ter estado nos locais de pesquisa e isso vai ao encontro do que Gillian Rose (2001, p. 3) enfatiza quando afirma que "Interpretar é bem isso, interpretação, e não a descoberta de sua verdade"<sup>69</sup>.

Assim, sem pretensão de alcançar e/ou produzir respostas conclusivas e unidirecionais, nem tampouco de culpabilizar algo ou alguém pelas discriminações que ainda ocorrem nas instituições escolares com relação a certos grupos ou pela excessiva preocupação que crianças vêm demonstrando no que diz respeito a aparência e beleza de seus corpos, o que busquei foi tentar compreender o processo pelo qual as crianças vão estabelecendo relações consigo mesmas, com

---

<sup>69</sup> Tradução livre de Ricardo Uebel.

os/as outros/as, com seus corpos, com as imagens e com os discursos a que têm acesso e, em decorrência dessas relações, vão constituindo suas identidades. Nesse capítulo final, portanto, ao invés de pontuar “verdadeiros achados”, o que pretendo é retomar alguns aspectos já discutidos, bem como fazer alguns apontamentos.

Feitas essas considerações, em primeiro lugar, tal como fiz em minha Dissertação de Mestrado, vale ressaltar a importância de posicionar as crianças como sujeitos de investigação, de se propor pesquisas com crianças, além de pesquisas sobre crianças. Ouvir suas opiniões sobre determinados artefatos culturais, observar seus comportamentos e suas atitudes no cotidiano escolar, posicionando-as como participantes ativas de uma pesquisa, é muito relevante, mesmo sabendo que esta é uma tarefa desafiadora. Desafiadora, mas – simultaneamente – produtiva, principalmente levando em consideração o foco principal dessa Tese, qual seja: as representações e as práticas corporais de embelezamento emergidas e propagadas desde a mais tenra idade.

Das interações com as crianças, rupturas e recorrências puderam ser percebidas. Ao longo do processo de pesquisa, as incertezas relacionadas àquilo que os meninos e as meninas falariam/fariam, deram lugar a interessantes falas e fatos que puderam me fazer pensar nos processos de constituição de suas identidades. Cabe lembrar que as representações produzidas e veiculadas pelas pedagogias culturais e pelas pedagogias da visualidade ocupam espaço central nesse processo.

Faz-se necessário, então, retomar a produtividade dessas pedagogias nas sociedades contemporâneas, pois elas ensinam concepções de infância, salientando o que as crianças devem ser, como devem agir, do que devem gostar. É fato que tanto as Pedagogias Culturais, como as Pedagogias da Visualidade compõem nosso mundo e se encarregam de estabelecer modelos e padrões, se encarregam também de ensinar a ver, ser e viver a partir de significados que nesse mundo são produzidos e reforçados cotidianamente, daí a relevância de se refletir sobre essas pedagogias (GIROUX e MCLAREN, 1998; CUNHA, 2007).

Além do mais, através dessas pedagogias, as crianças aprendem a ser sujeitos conforme seu gênero, sua raça/cor, sua classe social e/ou sua idade, embora se saiba

que nem todas as crianças sujeitas aos mesmos discursos e às mesmas imagens são constituídas e subjetivadas de maneira igual.

Em primeiro lugar gostaria de destacar o quanto as crianças de ambos os gêneros, já nessa faixa etária, demonstram ter desejos de consumir uma infinidade de produtos, mesmo que estejam inseridas em grupos familiares cuja situação econômica não é tão privilegiada, pelo contrário. Pode-se afirmar que as crianças vivem em uma rede de consumo que mobiliza seus desejos, que estimula suas imaginações, que cria significados, padrões de exigência, de necessidades e de práticas que são compartilhadas pelas crianças (MOMO, 2007).

Entretanto, não são apenas os produtos ofertados por essa rede de consumo que envolve a infância que se modificam. Significados, sentimentos, padrões também mudam velozmente. As inserções feitas na instituição de ensino onde desenvolvi a pesquisa de campo mostram a velocidade dessas transformações relacionadas aos produtos, alvo de desejo das crianças.

**Figura 110: “As Meninas Superpoderosas”**



“Homem Aranha” e “Ben 10” que passam a ganhar destaque no universo do consumo infantil. A partir desse fato, não posso deixar de lembrar Bauman (2004) quando afirma que tudo tem se transformado muito superficial e rapidamente, já que atributos como fluidez, velocidade e transitoriedade marcam a pós-modernidade.

**Figura 111: “Bob Esponja”**

Como já destaquei, se há meia década atrás, as crianças queriam produtos cujos nomes e imagens das “Meninas Superpoderosas” e do “Bob Esponja” estivessem estampados, hoje são outros personagens como: “Hello Kitty”, “Betty Boop”,





**Figuras 112 a 115: "Hello Kitty", "Betty Boop", "Homem Aranha" e "Ben 10"**

Olhando para o *corpus* de investigação foi possível perceber também o quanto na sociedade brasileira está havendo uma espécie de "adultização das crianças" e "infantilização dos adultos", está havendo – conseqüentemente – um constante e acelerado borramento de fronteiras "etárias", principalmente no que se refere aos modos de se vestir, produzir e investir no corpo, ou seja, no que se refere às práticas de embelezamento.

Hoje não podemos afirmar categoricamente "isso é coisa de/para crianças" ou "isso é coisa de/para adultos/as". Produtos, roupas, cosméticos, ritmos musicais, acessórios se não são iguais, são praticamente semelhantes



independente da faixa etária para a qual se destinam. Mas isso, certamente, não se modificou de um dia para o outro, são novas noções que vão sendo constituídas em função de uma rede de fatores na qual estão incluídos: os meios de comunicação que se difundem aceleradamente, as configurações familiares atuais, os ideais de consumo estabelecidos, os novos meios culturais sociais, visuais nos quais os sujeitos estão mergulhados e aos quais têm acesso, etc.

Outro aspecto a ser destacado é que embora não somente as identidades tenham se multiplicado, como também as chamadas "minorias" tenham ganhado relevante visibilidade, entre as crianças parece prevalecer a noção de que para ser bonito/a é necessário ser branco/a, magro/a, jovem, bem como pertencer a uma classe social privilegiada. Mesmo que a chamada "política de identidades" (relacionada aos movimentos políticos e culturais por meio dos quais grupos historicamente subordinados vêm afirmando suas experiências, seus valores e sua história) venha se expressando desde o final da década de 1960 de forma cada vez mais visível no Brasil, ainda há um longo percurso a seguir no sentido de minimizar privilégios que são atribuídos a uns em função de marcadores como gênero, raça/cor, geração e/ou classe social (LOURO, 2004b).

Pelo que foi possível observar nessa pesquisa, as crianças que não se adequavam aos padrões de beleza socialmente impostos tentavam, em alguma medida, se "adequar" a eles. De igual modo, os xingamentos entre elas estavam, via de regra, vinculados às suas características corporais, demonstrando assim o quanto, desde cedo, elas aprendem quais são os padrões que importam. Além disso, através dos distintos meios que foram citados no parágrafo anterior e tomando como referência as características acima citadas, os "outros" são constituídos nas concepções das crianças e, ao mesmo tempo, suas identidades vão sendo constituídas. Os "outros" são todos aqueles/as que, de uma forma ou de outra, fogem dos padrões vigentes estabelecidos em uma sociedade e acabam não sendo plenamente aceitos/as. Como afirmou Piza (2000, p. 119) "Outros podem tornar-se normais, mas não iguais", serão sempre diferentes. Nessa mesma direção, a respeito dos "outros", Aline Becker (2009, p. 30) faz interessantes reflexões:

O *outro* é o que não segue os padrões preestabelecidos (ou por opção, ou por não poder seguir). Quem são os outros? Ora, os outros são os “diferentes” [...]. *Outro* porque acaba sendo excluído, não aceito, mas, como todos, não quer ser o outro (destaques da autora).

Tal como salientado em capítulo precedente, atualmente há legislações específicas que visam a promover nas escolas conhecimentos atrelados à presença de conteúdos vinculados à história e à cultura de povos africanos e indígenas, por exemplo. Em 2003, a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi alterada pela Lei 10.639 que determina a obrigatoriedade de ensinar a temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Por muito tempo tudo aquilo que se relacionava às culturas afro-brasileiras e indígenas era visto como um estigma, como primitivo, não civilizado, ou seja, algo que deveria ser ocultado ou, pelo menos, não promovido. Sendo assim, a proposição dessa Lei provavelmente se deu em decorrência de que ainda hoje a reflexão sobre as culturas de distintas raças/etnias é uma das grandes lacunas existente nos espaços escolares.

Mesmo que inúmeros avanços tenham sido desenvolvidos no sentido de dar visibilidade aos grupos minoritários, ser negro/a ou branco/a, ser jovem ou velho/a, ser gordo/a ou magro/a, ser rico/a ou pobre; enfim, ser desse ou daquele jeito apresenta-se como um ponto de referência para se desenrolar em sala de aula (e provavelmente fora dela) a “dinâmica das discriminações” de que falei anteriormente nessa Tese. Dinâmica essa percebida por meio dos apelidos utilizados pelas crianças em função de características físicas de colegas que não se enquadram no padrão hegemônico de beleza difundido atualmente, pelas palavras utilizadas para se referir aos personagens de um filme. Percebida também através de situações em que meninas e/ou meninos são deixados/as de lado nas brincadeiras pelo fato de não estarem bem vestidos/as, bem limpos/as ou de não terem nada (lanches e brinquedos) para oferecer e/ou trocar com os/as demais colegas. Atitudes que não deixam de desestabilizar professores e professoras. Entretanto, como afirma Leni Dornelles (2005, p. 12) um dos grandes desafios de educadores e educadoras na atualidade é justamente “dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes”.

Além disso, educadores e educadoras que atuam desde a Educação Infantil ao Ensino Superior precisam estar atentos/as ao fato de que:

A desnaturalização dos fenômenos sociais – ou seja, tomá-los não como algo desde sempre dado, mas como algo historicamente construído – é um primeiro passo para intervir nesses fenômenos. Saber como chegamos a ser o que somos é condição absolutamente necessária, ainda que insuficiente, para resistir, para desarmar, reverter, subverter o que somos e o que fazemos (VEIGA-NETO, 2003, p. 7).

Torna-se importante, além disso, mais uma vez salientar que representações e concepções são construções culturais que se fixam em tempos e lugares específicos por meio de linguagens verbais, visuais, corporais, etc. Sobre esse aspecto Graeme Turner (1997, p. 52) explicita que:

Nós nos tornamos membros de nossa cultura por meio das linguagens, adquirimos nosso senso de identidade pessoal com as linguagens, e é graças a elas que internalizamos os sistemas de valores que estruturam nossa vida. Não podemos sair do âmbito das linguagens para produzir um conjunto de significados pessoais totalmente independentes do sistema cultural.

Sendo assim, o que é falado e mostrado (e, da mesma forma, aquilo que deixa de ser falado e mostrado) na mídia, na escola, na família auxilia, de forma ampla, na constituição das identidades de meninos e meninas, de garotos e garotas, de homens e mulheres. Tal como argumentou Louro (1997, p. 67) “tão ou mais importante do [...] que é *dito* sobre os sujeitos parece ser o *não dito*, aquilo que é silenciado (destaques da autora)”.

Porém, não podemos considerar esses sujeitos (dentre os quais se incluem as crianças) como “[...] meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias. Ao invés disso, os sujeitos estão implicados e são participantes ativos na construção de suas identidades” (LOURO, 2001, p. 25). As identidades infantis são constituídas não por uma condição preexistente, mas pelas maneiras como as crianças e as pessoas que estão aos seus redores são

nomeadas e representadas em momentos diversos de suas vidas, ou seja, elas são “formadas e transformadas continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2000, p. 113).

Os sistemas culturais dos quais nos fala Hall mostram representações hegemônicas de beleza (e, por consequência, de feiura) propagadas na atualidade. Especialmente nos últimos capítulos procurei apresentar não apenas de que maneira essas representações de beleza estão presentes nos entendimentos das crianças envolvidas nessa pesquisa, como também busquei discutir, a partir de tais entendimentos, a forma como principalmente as meninas lidam e investem com/em seus corpos.

A Cultura Visual está entre esses sistemas culturais e, aqui, ela foi tomada “[...] como um lugar onde se criam e discutem significados” (MIRZOEFF, 2003, p. 24, tradução minha)<sup>70</sup>. Rose (2001), na mesma direção, pondera que ao se desenvolver um trabalho que toma como referência a Cultura Visual, torna-se preciso examinar e interpretar imagens. Desse modo, tomei os corpos das crianças como elementos visuais que fazem parte de uma cultura, que são expostos para serem vistos e apreciados. Os corpos das crianças (com destaque para os femininos) podem ser vistos como produzidos para ser consumidos visualmente. E a escola, como apontou Momo (2007, p. 329), tem se mostrado como um ponto de “encontro entre corpos-espetáculo, de encontro entre indivíduos que buscam incessantemente pertencer a uma comunidade, que querem incansavelmente se tornar visíveis [...]” pelos atributos físicos que seus corpos possuem. Corpos que dizem muito de suas identidades.

Para se tornar visíveis, os sujeitos precisam apresentar-se como “empresários dos próprios corpos” (SANT’ANNA, 2000) e, desde muito cedo, as crianças parecem ter essa compreensão de tornar seus corpos mais bonitos, menos “defeituosos”, mais admirados, menos depreciados. A respeito dos cuidados que os sujeitos devem ter sobre si mesmos, Silvana Goellner (2005, p. 39) argumenta que:

---

<sup>70</sup> “[...] como un lugar en el que se crean y discuten los significados”.

a cultura de nosso tempo e a ciência por ela produzida e que também a produz, ao responsabilizar o indivíduo pelos cuidados de si, enfatiza, a todo momento, que somos o resultado de nossas opções. O que significa dizer que somos os responsáveis por nós mesmos, pelo nosso corpo, pela saúde e pela beleza que temos ou deixamos de ter.

O culto ao corpo, tão fortemente difundido e valorizado na contemporaneidade, soa como uma necessidade, como uma garantia de qualidade de vida que todos nós (crianças, jovens e adultos) devemos ter. Desde a infância somos chamados constantemente a engajar-nos em situações de autocuidado, autorregulação e autovigilância que procuram articular-se à aparência que nossos corpos devem assumir diante dos nossos olhos e, especialmente, diante dos olhos dos outros que estão à nossa volta (MEYER e SOARES, 2004).

Aparência do corpo que é alvo de preocupação por parte das crianças, na medida em que se valem de estratégias para, ao menos, disfarçar “defeitos” que não agradam nem a elas mesmas, nem à sociedade em geral. Foi possível observar que através das práticas de embelezamento – mencionadas ao longo da Tese – as crianças utilizam-se de estratégias de adequação para aproximar-se do que é considerado belo.

Por fim, volto a reiterar que as pedagogias culturais e as pedagogias da visualidade são de extrema relevância na constituição das identidades infantis. No entanto, não podemos deixar de reconhecer o poder que ainda é atribuído às escolas quando se trata dessa produção de identidades. Elas ocupam um espaço significativo na vida das pessoas pelos conhecimentos que propaga, pelas condutas que ensina, pelos padrões que estipula, pelas vozes que silencia, etc.

A partir do trabalho desenvolvido com o grupo de alunos/as podemos observar o quanto a escola ainda se apresenta como uma importante instância de aprendizagens. Pode-se considerá-la também como um poderoso local que reforça e aprofunda aprendizagens que são construídas em outras instâncias sociais e culturais. Daí a importância de educadores/as estarem preparados para interferir

em situações como as acima descritas com o intuito de contribuir para uma sociedade mais justa e igualitária.

Relacionado à função das escolas no que diz respeito à discussão e à reflexão atreladas a grupos minoritários, Berenice Bento (2008) argumenta que as escolas têm cumprido especialmente o papel de reprodutora de visões naturalizadas das relações sociais, porém ela percebe que distintos debates que têm atravessado a sociedade brasileira, têm sido levados para as salas de aula. E que, além disso, já se percebe uma preocupação por parte de educadores/as, gestores e comunidades escolares em trazer para o cotidiano e para a dinâmica das salas de aula a reflexão dos Direitos Humanos. Mesmo que de forma devagar, as escolas, portanto, estão inseridas na construção de uma sociedade menos desigual.

Somente trazendo essas discussões para o âmbito escolar, ou seja, deixando de silenciar, é que se deixará de excluir, é que se derrubarão barreiras de preconceitos e discriminações em relação às diversidades de raça/cor, de gênero, de classe social, de geração, etc. As instituições escolares devem ser lugares onde se aprende na prática cotidiana, a analisar como e por que surgem os preconceitos e as discriminações, a falta de oportunidades para uns e os privilégios para outros. Em suma, a educação oferecida nessas instituições precisa comprometer-se com a diversidade através de ações educativas comprometidas com o conhecimento de igualdade de oportunidades independente de marcadores identitários, tais como: raça/cor, gênero, sexualidade, geração, classe social, etc. Para isso é necessário procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum em relação às nossas habituais classificações e marcações do social (FISCHER, 2001)

Para finalizar, considero que, em consonância com outros estudos e pesquisas, esta Tese pode contribuir para fortalecer, ampliar e, simultaneamente, particularizar e aprimorar os debates e as discussões acerca da produção e da construção de representações e práticas de embelezamento emergidas na infância, em articulação com as questões de gênero, raça/cor, geração e classe social, na direção de buscar apresentar como tal articulação auxilia no processo de constituição de identidades de meninos e meninas, bem como as discriminações e preconceitos delas decorrentes.

Por fim, saliento que o trabalho que aqui empreendi poderia ter tomado outros rumos, bem como ser multiplicado em outras diferentes temáticas e olhares. Contudo, nossas vidas são feitas de escolhas e espero que as que fiz possam fazer emergir outras discussões e problematizações. E quem sabe as escolhas que não fiz, as opções que não segui possam servir de mote para futuras investigações, futuros projetos de vida, futuros caminhos a serem trilhados ... Para isso, portanto, é preciso retomar, rever, repensar, é preciso – antes de mais nada – finalizar para então recomeçar ...

## REFERÊNCIAS:

ABREU, Luciane. *Bruxas, Bruxos, Fadas, Princesas, Príncipes e outros bichos esquisitos ... as apropriações infantis do belo e do feio nas mediações culturais*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

ACHUTTI, Luiz Eduardo. *Fotoetnografia da Biblioteca Jardim*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

ADELMAN, Miriam. *A Voz e a Escuta: encontros e desencontros entre a teoria feminista e a sociologia contemporânea*. São Paulo: Blucher Acadêmico, 2009.

ADELMAN, Miriam; RUGGI, Lennita. The Beautiful and the Abject: gender, identity and constructions of the body in contemporary Brazil. *Current Sociology*, v. 56, 2008, p. 555 – 586.

ALANEN, Leena. Estudos Feministas/Estudos da Infância: paralelos, ligações e perspectivas. In: CASTRO, Lúcia Rabello (Org.). *Crianças e jovens na construção da cultura*. Rio de Janeiro: Nau Editora, 2001.

ALVARENGA, Luiz Fernando. *"Flores de plástico não morrem"?* Educação Saúde e Envelhecimento na perspectiva de Gênero. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e Processos de Escolarização: uma abordagem cultural*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

\_\_\_\_\_. *Uma boa forma de ser feliz: representações de corpo na revista Boa Forma*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2002.



ARAN, Márcia; PEIXOTO JUNIOR, Carlos Augusto. Subversões do desejo: sobre gênero e subjetividade em Judith Butler. *Cadernos Pagu* [on line], n.28, 2007, p. 129-147.

ARAÚJO, Joel Zito. Identidade Racial e Estereótipos sobre o Negro na TV Br. In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: e sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 77-95.

ARGÜELLO, Zandra Elisa Argüello. *Dialogando com crianças sobre gênero através da literatura infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

ARIÈS, Philippe. *História social da infância e da família*. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BADINTER, Elisabeth. *XY: Sobre a identidade masculina*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

BARNARD, Malcom. *Moda e comunicação*. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2004.

\_\_\_\_\_. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

BECKER, Aline. *Daguerreótipos do Poder, Visualidades e Infâncias*. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

BELLO, Alexandre Toaldo. *Sujeitos infantis masculinos: homens por vir?* Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

BENTO, Berenice. *O que é transexualidade?* São Paulo: Brasiliense, 2008.

BORDO, Susan. *Twilight Zones: The Hidden Life of Cultural Images from Plato to OJ* Berkeley. Los Angeles: University of California Press, 1997.

BRUMBERG, Joan. *The Body Project: an intimate history of American girls*. New York: Random House, 1997.

BUCKINGHAM, David. *Creceer en la era de los medios electrónicos – tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

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

- BURMAN, Erica. *La desconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid: Visor, 1998.
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- CALLADO, Eliana. *O encantamento da bruxa: o mal nos contos de fadas*. João Pessoa: Ideia, 2005.
- CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e cidadãos: conflitos multiculturais da globalização*. 4. ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2001, p. 37-71.
- CONWAY, Jill; BOURQUE, Susan; SCOTT, Joan. *El concepto de género*. México: UNAM/PUEG, 2003.
- CORBIN, Alain. Bastidores. In: PERROT, Michelle. *História da vida privada: da revolução francesa à Primeira Guerra*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991. p. 413-611.
- CORRÊA, Mariza. Do feminismo aos estudos de gênero no Brasil: um exemplo pessoal. *Cadernos Pagu* [on line], n. 16, 2001, p. 13-30.
- COSTA, Marisa Vorraber. Consumir o "outro" como prática de cidadania. In: \_\_\_\_\_. *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009. p. 30-32.
- COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. Estudos Culturais, educação e pedagogia. *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 36-61.
- COUTO, Edvaldo Couto. Uma estética para corpos mutantes. In: COUTO, Edvaldo; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpos Mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007, p. 41-54.
- \_\_\_\_\_. Estética corporal e protecionismo técnico nas culturas higienista e desportiva. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 35-60.
- CUNHA, Susana Rangel Vieira da. Pedagogias de imagens. In: DORNELLES, Leni Vieira (Org.). *Produzindo Pedagogias Interculturais na Infância*. Petrópolis: Vozes, 2007.
- \_\_\_\_\_. Cenários da Educação Infantil. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FACES/UFRGS, v.30, n. 2, jul./dez. 2005a, p. 165-185.

\_\_\_\_\_. *Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005b.

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

DAL COLLETO, Eliane e LANFRANCHI, Hellen. *População infantil diminui, mas ganha importância*. Disponível em: [http://www.acnielsen.com.br/imprensa\\_r\\_13.htm](http://www.acnielsen.com.br/imprensa_r_13.htm). Acesso em: 10 nov. 2004.

DAMICO, José Geraldo. "Quantas calorias eu preciso [gastar] para emagrecer com saúde?" Como mulheres jovens aprendem estratégias para cuidadas do corpo. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

DEL PRIORE, Mary. "O espelho é a nova submissão feminina". *Revista IstoÉ*, p. 6-11, 10 de março de 2010.

\_\_\_\_\_. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

DOLL, Johannes *et al.* Atividade, desengajamento, modernização: teorias sociológicas clássicas sobre o envelhecimento. *Estudos interdisciplinares sobre o envelhecimento*, Porto Alegre, v. 12, p. 7-33, 2007.

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

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

\_\_\_\_\_. *História da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Stuart Hall: esboço de um itinerário biointelectual. *Revista da FAMECOS*, Porto Alegre, v. 21, 2003, p. 61-71.

\_\_\_\_\_. Estudos Culturais: uma introdução. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *O que é afinal Estudos Culturais?* Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 133-166.

FABRIS, Eli Terezinha Henn. Histórias que os Filmes Brasileiros não contam: o aparente silêncio da raça/etnia negra na docência. *Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação: Poder, identidade e diferença* (CD-Rom). Canoas: ULBRA, 2004.

GIRARDELLO, Gilka. Produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet. In: FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka (Orgs.). *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008, p. 127-144.

FELIPE, Jane. Erotização dos corpos infantis. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 53-65.

\_\_\_\_\_. O que as crianças têm a dizer sobre relações de gênero: algumas implicações para a pesquisa em educação. *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul* (CD-Rom). Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004.

\_\_\_\_\_. *"Cachorras", "Tigrões" e outros bichos – problematizando gênero e sexualidade no contexto escolar*. Alvorada. Secretaria Municipal de Educação, 2002

\_\_\_\_\_. Infância, gênero e sexualidade. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 1, jan./jun. 2000a, p. 115-131.

\_\_\_\_\_. *Governando mulheres e crianças: Jardins de Infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000b.

\_\_\_\_\_. Entre tias e tiazinhas: pedagogias culturais em circulação. In: SILVA, Luis Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis/RJ: Vozes, 1999. p. 167-179.

FELIPE, Jane e GUIZZO, Bianca Salazar. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*. Campinas, v. 14, n.3(42), set./dez. 2003, p. 119-132.

FERREIRA, Maria Manuela Martinho. "Branco demais" ou... Reflexões epistemológicas, metodológicas e étnicas acerca da pesquisa com crianças. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de. (Orgs.) *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis: Vozes, 2008, p.143-162.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Pequena Miss Sunshine: para além de uma subjetividade exterior. *Pro-posições*. Campinas, v. 19, n.2(56), maio/ago. 2008, p. 47-56.

FISCHER, Rosa. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001a.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Nomeações do "outro" Jovem na Cultura Midiática. *Anais do Colóquio sobre questões curriculares. Globalização e (des)igualdades - os desafios curriculares* (CD-Rom). Braga: Universidade do Minho, 2006, p. 842-858.

\_\_\_\_. Mídia, juventude e disciplina: sobre a produção de modos de ser e estar na cultura. In: XAVIER, Maria Luiza. *Disciplina na Escola: enfrentamentos e reflexões*. Porto Alegre: Mediação, 2002 p. 134-145.

\_\_\_\_. Foucault e a análise do discurso em educação. *Cadernos de pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. Editora Autores Associados, n. 114, nov. 2001b, p. 197-223.

\_\_\_\_. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). *Século XXI: Qual conhecimento? Qual currículo?* Petrópolis: Vozes, 1999, p. 18-32

\_\_\_\_. Adolescência em discurso: mídia e produção de subjetividade. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1996.

FONSECA, Claudia. O abandono da razão: a descolonização dos discursos sobre a infância e a família. In: SOUZA, Edson (Org.). *Psicanálise e colonização: leituras do sintoma social do Brasil*. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1999, p. 255-274.

\_\_\_\_. *Caminhos da Adoção*. São Paulo: Cortez, 1995.

FONSECA, Jorge Lyra da. Paternidade adolescente: da investigação à intervenção. In: ARILHA, Margareth *et al.* (Orgs.). *Homens e masculinidades: outras palavras*. São Paulo: ECOS/Ed. 34, 1998: 185-214.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 26 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

\_\_\_\_. *Em defesa da sociedade: curso no Collège de France*. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

\_\_\_\_. *História da sexualidade 1: a vontade de saber*. 12 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1997.

\_\_\_\_. *A ordem do discurso*. São Paulo: Loyola, 1996.

\_\_\_\_. *Tecnologias del yo y otros textos afines*. Barcelona: Paidós, 1995

FRAGA, Alex Branco. Anatomias de Consumo: investimentos na musculatura masculina. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v.25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 135-150.

GALLO, Sílvio; SOUZA, Regina Maria de. Introdução. In: \_\_\_\_ (Orgs.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004, p. 9-28.

GIROUX, Henry. Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995, p. 85-103.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998, p.144-158.

GOELLNER, Silvana. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 28-40.

GOLDENBERG, Miriam. A brasileira se sente infeliz. Redação de Amanhã. Disponível em: <<http://www.amanha.com.br/NoticiaDetalhe.aspx?NoticiaID=431781b1-7690-4136-ae91-564b07d24b1f>>. Acesso em: 30 jun. 2009.

GOMES, Nilma Lino. Professoras negras: identidade e memória. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: UFMG, n. 18/19, 1994, p. 49-58.

GONDRA, José e GARCIA, Inára. A arte de endurecer "miolos moles e cérebros brandos": a racionalidade médico-higiênica e a construção social da infância. *Revista Brasileira de Educação*, n. 26, maio/jun./jul./ago. 2004, p. 69-84.

GUERRA, Judite. *"Dos segredos sagrados": gênero e sexualidade no contexto de uma escola infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio. *Classes, raças e democracia*. São Paulo: Editora 34, 2002.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da Educação Infantil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

\_\_\_\_. Identidades de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil. *Revista Ártemis*, v. 6, junho/2007, p. 38-48.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 4 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

\_\_\_\_. A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções culturais de nosso tempo. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997, p. 15-46.

HARAWAY, Donna. "Gênero" para um dicionário marxista: a política sexual de uma palavra. *Cadernos Pagu [on line]*, n. 22, 2004, p. 201-246.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A Erina nadie le dice nada ... y nosotros no podemos hacer lo que queremos*: la educación de la Cultura Visual en la Educación Infantil. Digitado, 2009.

\_\_\_\_. *Catadores da Cultura Visual*: proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

\_\_\_\_. *Tecnologia para transformar a Educação*. Porto Alegre: ArtMed, 2006.

HOUAISS, Antônio e VILLAR, Mauro de Salles. *Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Objetiva, 2003.

HOWARD, Jane. *Margaret Mead, a life*. Nova York: Harper Collins, 2001.

KAERCHER, Gládis Elise Pereira da Silva. *O mundo na caixa*: gênero e raça no Programa Nacional Biblioteca da Escola – 1999. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

KEHL, Maria Rita. Adultescência: A teenagização da cultura ocidental. *Caderno Mais. Folha de São Paulo*. 20 de setembro de 1998, p.7.

KELLNER, Douglas. *A Cultura da mídia – Estudos Culturais*: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru: EDUSC, 2001.

KINCHELOE, Joe. Esqueceram de mim e Bad to the Bone: o advento da infância pós-moderna. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil*: a construção corporativa da infância. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001. p. 53-86.

KLEIN, Carin. *Educação e(m) saúde para uma "infância melhor"*: biopolíticas de inclusão social e produção de maternidades e paternidades. Projeto de Tese de

Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

\_\_\_\_. "... *Um cartão [que] mudou nossa vida*"? maternidades veiculadas e instituídas pelo Programa Nacional Bolsa-Escola. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

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

KOLTAI, Caterina. O Estrangeiro, o Racismo e a Educação. In: GALLO, Silvio e SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004. p. 91-101

KRAMER, Sonia. Crianças e adultos em diferentes contextos - Desafios de um percurso de pesquisa sobre infância, cultura e formação. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina de (Orgs.). *Estudos da Infância: Educação e Práticas Sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p.163-189.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever ... *Anais do V Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul – Anped Sul* (CD-Rom). Curitiba: Editora Universitária Champagnat, 2004a.

\_\_\_\_. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004b.

\_\_\_\_. *Notas para dar conta de uma promessa*. Mimeo, 2002.

\_\_\_\_. (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

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

LOURO, Guacira. *Gênero, Sexualidade e Educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

LUPTON, Deborah. Corpos, prazeres e práticas do eu. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 15-48.

LUZ, Madel. *Novos saberes e práticas em saúde coletiva: estudo sobre racionalidades médicas e atividades corporais*. São Paulo: HUCITEC, 2003.



MALUF, Sônia; MELLO, Cecília de; PEDRO, Vanessa. 'Entrevista com Laura Mulvey', *Revista Estudos Feministas*. Florianópolis: UFSC, v. 13, n. 2, 2005, 341-362.

MANGUEL, Alberto. *Lendo imagens: uma história de amor e de ódio*. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

MARTINS, Jaqueline. *Tudo menos ser gorda! O dispositivo da magreza e a literatura infanto-juvenil*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

MATTA, Roberto da. Vendendo totens. In: ROCHA, Everardo. *Magia e Capitalismo*. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 7-18.

MEYER, Dagmar *et al.* *Educação, Saúde, Gênero e Mídia: um estudo sobre HIV/AIDS-DSTs com Agentes Comunitários/as de Saúde do Programa de Saúde da Família em Porto Alegre, RS*. Relatório de Pesquisa. Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

MEYER, Dagmar Estermann. Das (im)possibilidades de se ver como anjo. In: GOMES, Nilma Lino e SILVA, Petronilha (Orgs.). *Experiências étnico-culturais na formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002, p. 51-70.

\_\_\_\_\_. Etnia, raça e nação: o currículo e a construção de fronteiras e posições sociais. In: COSTA, Marisa (Org.). *O currículo nos limiares do contemporâneo*. 3 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001, p. 69-84.

\_\_\_\_\_. Cultura teuto-brasileira-evangélica no Rio Grande do Sul: articulando gênero com raça, classe, nação e religião. *Educação e Realidade*, v. 25, n.1, dez.-jan./jul. 2000, p. 135-162.

\_\_\_\_\_. Alguns são mais iguais que os outros: etnia, raça e nação em ação no currículo escolar. In: *A escola cidadã no contexto da Globalização*. Petrópolis: Vozes, 1998, p. 369-380.

MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela. Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão. In: \_\_\_\_ (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 5-16.

MIRA, Maria Celeste. *O leitor e a banca de revistas: a segmentação da cultura no século XX*. São Paulo: Olho D'água/FAPESP, 2001.

MIRZOEI, Nicholas. *Una introducción a la cultura visual*. Barcelona: Editora Paidós Ibérica, 2003.

MOMO, Mariangela. *Mídia e Consumo na Produção de uma Infância Pós-Moderna que vai à Escola*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2007.

\_\_\_\_\_. Tudo, ao mesmo tempo, agora! A vida urgente das crianças contemporâneas. In: COSTA, Marisa Vorraber. *A Educação na Cultura da Mídia e do Consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009, p. 197-199.

MULLER, Verônica R. *História de crianças e infâncias: registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis: Vozes, 2007.

NARODOWSKI, Mariano. A infância como uma construção pedagógica. In: COSTA, Marisa C. (Org.). *Escola Básica na virada do século: cultura, política e currículo*, 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PEIXOTO, Clarice. Entre o estigma e a compaixão e os termos classificatórios: velho, velhote, idoso, terceira idade ... In: BARROS, Myriam (Org.). *Velhice ou Terceira Idade: Estudos antropológicos sobre identidade, memória e política*. Rio de Janeiro: FGV, 2000, p. 69-84.

PEREIRA, Sara de Jesus Gomes. *A televisão na família: processos de mediação com crianças em idades pré-escolar*. Braga: Centro de Estudos da Criança, Universidade do Minho, 1999.

PEREIRA, Verbena. Gênero: dilemas de um conceito. In: STREY, Marlene *et al.* (Orgs.). *Gênero e cultura: questões contemporâneas*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2004, p. 173-198.

PINTO, Céli Regina Jardim. *Com a palavra o Senhor Presidente José Sarney ou como entender os meandros da linguagem do poder*. São Paulo: HUCITEC, 1989.

PIZA, Edith. Branco no Brasil? Ninguém sabe, ninguém viu ... In: GUIMARÃES, Antonio Sérgio; HUNTLEY, Lynn. *Tirando a Máscara: ensaios sobre o racismo no Brasil*. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 97-125.

QUINTEIRO, Jucirema. Infância e Educação no Brasil: um campo de estudos em construção. In: FARIA, Ana Lúcia; DEMARTINI, Zeila ; PRADO, Patrícia (Orgs.). *Por uma cultura da infância: metodologia de pesquisa com crianças*. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2002, p. 19-47.

RAMOS, Anne Carolina. *Cultura Infantil e Envelhecimento: o que as crianças têm a dizer sobre a velhice?* Um estudo com meninos e meninas da periferia de Porto

Alegre. Dissertação de Mestrado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

ROSE, Gillian. *Visual methodologies: an introduction to the interpretation of visual materials*. London: Sage, 2001

SABAT, Ruth. Gênero e sexualidade para consumo. In: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (Orgs.) *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na Educação*. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005, p.149-159.

\_\_\_\_\_. Só as bem quietinhas vão casar. *Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão*. In: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (Orgs.). *Corpo, Gênero e Sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 95-106.

\_\_\_\_\_. *Entre signos e imagens: gênero e sexualidade na pedagogia da mídia*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1999.

SAMPAIO, Inês Sílvia V. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi. Transformações do corpo: controle de si e uso dos prazeres. In: RAGO, Margareth; ORLANDI, Luiz B; VEIGA-NETTO, Alfredo. *Imagens de Foucault e Deleuze: ressonâncias nietzchianas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p 99-110.

\_\_\_\_\_. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

\_\_\_\_\_. Descobrir o corpo: uma história sem fim. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000, p. 49-58.

\_\_\_\_\_. *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação Liberdade, 1995.

SANTOS, Cláudia Amaral dos. *Toda boa mãe deve ... governo das maternidades para a constituição de infâncias saudáveis e normais*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

\_\_\_\_\_. *A invenção da infância generificada: a pedagogia da mídia impressa constituindo as identidades de gênero*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2004.

SANTOS, Luís Henrique S. dos. *Um olhar caleidoscópico sobre as representações culturais de corpo*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 1997.

SARMENTO, Manuel. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. *Educação & Sociedade*. Campinas: CEDES/Unicamp, v. 26, n.91, maio/ago. 2005, p. 361-378.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. No país das cores e nomes. In: QUEIROZ, Renato da Silva (Org.). *O corpo do brasileiro: estudos de estética e beleza*. São Paulo: Editora SENAC, 2000, p. 96-130.

\_\_\_\_\_. Questão racial no Brasil. In: SCHWARCZ, Lilia M.; REIS, Letícia V. *Negras Imagens: ensaios sobre cultura e escravidão no Brasil*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo: Estação Ciência, 1996, p. 38-57.

\_\_\_\_\_. *Retrato em Branco e Negro: jornais escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX*. São Paulo: Companhia das letras, 1987.

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

SEFTON, Ana Paula. "*Pai é de uso diário?*" Representações de paternidade na literatura infanto juvenil. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 73-102.

\_\_\_\_\_. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *O Currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. A pedagogia psi e o governo do eu nos regimes neoliberais. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Liberdades reguladas: a pedagogia construtivista e outras formas de governo do eu*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

\_\_\_\_\_. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 190-207.

SILVA, Ana Márcia. O corpo do mundo: algumas reflexões acerca da expectativa de corpo atual. In: GRANDO, José Carlos. *A (des)construção do corpo*. Blumenau: Edifurb, 2001, p. 11-34.

SILVEIRA, Rosa Maria Hessel. Olha quem está falando agora! A escuta das vozes em educação. In: COSTA, Marisa (Org.). *Caminhos investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002, p. 61-83.

SKLIAR, Carlos. A Materialidade da Morte e o Eufemismo da Tolerância. Duas Faces, Dentre as Milhões de faces, desse Monstro (Humano) Chamado Racismo. In: \_\_\_\_\_. *Educação do Preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Editora Alínea, 2004, p. 69-90.

STEINBERG, Shirley. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

STEINBERG, Shirley. Kindercultura: a construção da infância pelas grandes corporações. In: SILVA, Luiz H.; AZEVEDO, José C. de; SANTOS, Edmilson S. dos. (Orgs.). *Identidade social e a construção do conhecimento*. Petrópolis/RJ: Vozes, 1997, p. 98-145.

STEINBERG, Shirley; KINCHELOE, Joe. Sem segredos: cultura infantil, saturação de informação e infância pós-moderna. In: \_\_\_\_\_. (Orgs.). *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 9-52.

STOLKE, Verena. Sexo está para gênero assim como raça está para etnicidade? *Estudos Afro-Asiáticos*, n. 20, 1991.

SUÁREZ, Miréia. Desconstrução das categorias mulher e negro. Caxambu-MG: *XV Encontro anual da ANPOCS*, 1991 (mimeo).

TATARKIEWICZ, Wladyslaw. Historia de seis ideas: arte, belleza, forma, creatividad, mimesis, experiencia estetica. Madrid: Editorial Tecnos, 7 ed., 2002.

TAYLOR, Pamela; BALLENGEE-MORRIS, Christine. Using Visual Culture to put a Contemporary "Fizz" on the Study of Pop Art. *Art Education*. v.56, n. 2, March/2003, p. 20-24.

TURNER, Graeme. *Cinema como prática social*. São Paulo: Summus, 1997.

VEIGA, Aida. Infância Hi-Tec. *Revista Época*, p. 70-84, 03 de setembro de 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo. Cultura, culturas e educação. *Revista Brasileira de Educação*, n.

23, maio/jun./jul./ago. 2003, p. 5-15.

VERNIER, Érika. *Curvas*: o novo padrão de beleza. Disponível em: <http://plasticaebeleza.terra.com.br/arquivo/plastica/curvas.htm>. Acesso em: 06 nov. 2006.

VIGARELLO, Georges. *História da Beleza*. São Paulo: Ediouro, 2006.

VILLAÇA, Nilzia. Alta, média e baixa costura: moda e semiologia cultural. In: CASTILHO, Kathia; GALVÃO, Diana. *A Moda do Corpo - O Corpo da Moda*. São Paulo: Esfera, 2002, p. 91-104.

WALKER, John; CHAPLIN, Sarah. *Una Introducción a la Cultura Visual*. Barcelona: OCTAEDRO, 2002.

WALKERDINE, Valerie. A cultura popular e a erotização das garotinhas. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999. p. 75-88.

\_\_\_\_\_. *Daddy's Girl – Young Girls and Popular Culture*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1998.

WEEKS, Jeffrey. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira (Org.). *O corpo educado: pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 35-82.

WILLINSKY, John. *Learning to divide the world: education at empire's end*. Minneapolis-London: University of Minnesota Press, 1998.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz T. da (Org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2004.

#### DOCUMENTOS CONSULTADOS:

BRASIL. *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental*. Parecer CEB n. 4/98. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei Federal 8.069, de 13 de julho de 1990. Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm). Acesso em: 20 de outubro de 2009.

BRASIL. Lei Federal 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 24 de agosto de 2009.

BRASIL. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

#### ENDEREÇOS ELETRÔNICOS CONSULTADOS:

[www.clicrbs.com.br](http://www.clicrbs.com.br) (acessado em 15.11.2006)

[www.infantv.com.br](http://www.infantv.com.br) (acessado em 10.12.2007)

#### BIBLIOGRAFIA INFANTIL UTILIZADA:

BELINKY, Tatiana. *Diversidade*. Ilustração: Sérgio Fernando Luiz.. São Paulo: Quinteto Editorial, 1999.

COOKE, Trish. *Tanto, tanto!* Ilustração: Helen Oxenbury. Tradução: Ruth Salles. São Paulo: Ática, 1997.

## APÊNDICES E ANEXOS




**APÊNDICE A – AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA DULCE MORAES PARA  
REALIZAÇÃO DA PESQUISA DE CAMPO**

Universidade Federal do Rio Grande do Sul  
Programa de Pós-Graduação em Educação  
Doutorado em Educação

Autorização para realização de pesquisa de campo

Nós, da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Moraes, concordamos com a realização da pesquisa de campo que será desenvolvida nessa escola pela Professora Bianca Salazar Guizzo para fins de realização de sua investigação de doutoramento cujo título provisório é “Embelezamento Feminino Infantil: um estudo comparativo entre diferentes culturas”.



---

Assinatura da Equipe Diretiva



Bianca Salazar Guizzo  
Diretora  
Portaria nº 1512/2007

Esteio, 14/05/2007.

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA RESPONSÁVEIS

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Doutorado em Educação

Pesquisadora responsável: Bianca Salazar Guizzo

Nome \_\_\_\_\_ do(a)  
filho(a): \_\_\_\_\_

Nome \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ responsável:  
\_\_\_\_\_

Assinatura \_\_\_\_\_ do/a \_\_\_\_\_ entrevistado/a:  
\_\_\_\_\_

1. Você considera seu(sua) filho(a) vaidoso(a)? Por quê?
2. Ele(a) demonstra preocupação com o próprio corpo?
3. Ele(a) menciona como gostaria de ser?
4. Faz comparações de si mesmo(a) com os(as) demais colegas? De que tipo?
5. Já sofreu algum preconceito ou tem algum apelido que esteja relacionado à sua aparência? Se sim, que tipo de preconceito ou qual apelido?
6. Quando seu(sua) filho(a) vai sair (seja para a escola, seja para uma festa), ele(a) escolhe o que vai vestir? Se não escolhe, quem escolhe para ele(a)?
7. Quando não lhe é dada a opção de escolher o que vai vestir, seu(sua) filho(a) fica chateado(a) por causa disso?
8. Quando saem para comprar roupas, seu(sua) filho(a) que escolhe o que comprar? Você auxilia nas escolhas?

9. Há algum personagem ou personalidade que seu(sua) filho(a) gosta que esteja vinculado aos produtos que compra?
10. De que forma seu(sua) filho(a) tem conhecimento sobre esses personagens ou personalidades?
11. Você considera que os meios de comunicação contribuem para as escolhas do(a) seu(sua) filho(a) quando aos modos de ser, de se vestir e de se produzir? Por quê?

## **APÊNDICE C – TERMO DE ESCLARECIMENTO LIVRE E INFORMADO**

Título do Projeto de Pesquisa: “Embelezamento infantil: um estudo comparativo entre diferentes culturas”

Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Programa de Pós-Graduação em Educação

Pesquisadora responsável: Bianca Salazar Guizzo

Esta pesquisa de Doutorado em Educação tem por objetivo observar o cotidiano no qual crianças de uma turma de Jardim B, na qual atuo como professora regente, estão inseridas. Tais observações estarão voltadas especialmente às preocupações que meninas e meninos demonstram com relação às questões de embelezamento.

Para fins de esclarecimento, cabe destacar que, na contemporaneidade, o que se relaciona à “beleza” articula-se a algumas características (articuladas ao corpo alto, sensual, magro, belo, saudável e malhado) que têm sido largamente difundidas por personalidades (apresentadoras infantis, atores, atrizes, cantores, cantoras, atletas, modelos, etc.) cujas imagens têm sido veiculadas de diferentes maneiras através da televisão, de revistas, de bonecas, etc.

As informações e os resultados desta pesquisa estarão sempre sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito, que venha a ser publicado.

Como colocado inicialmente, a pesquisadora responsável por esta pesquisa é a professora Bianca Salazar Guizzo (telefone: 98049800), regente da turma de Jardim B da Escola Municipal de Ensino Fundamental Dulce Moraes, e sua orientadora de Doutorado é a Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Jane Felipe de Souza do Programa de Pós-Graduação em Educação, vinculado à Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro que fui informado/a dos objetivos, da justificativa para realização dessa pesquisa, bem como dos procedimentos a que meu/minha filho/a será submetido. Sendo dessa forma, autorizo que ele/a participe da pesquisa, bem como permito a utilização e veiculação de falas, acontecimentos e fotos nas quais esteja envolvido/a.

Assinatura do/a responsável pelo/a aluno/a:

---

Assinatura da pesquisadora:

---

Esteio,    /    / 2007.

## **ANEXO A – RESUMO SIMPLIFICADO DO FILME “A NOIVA CADÁVER” (2005)**

O acontecimento mais esperado de uma pequena cidade depressiva e sombria é o casamento entre dois jovens que não se conhecem. A união é fruto de um acordo entre os pais dos noivos. Os magnatas do peixe enlatado Nell e William Van Dort sempre quiseram fazer parte da alta sociedade. Mas apesar de serem ricos, faltava-lhes classe. Já os aristocratas tradicionais Maudeline e Finis Everglot possuem muito requinte, mas estão falidos.

A solução encontrada foi selar o compromisso entre Victor (Johnny Depp) e Victoria (Emily Watson). Desanimados com o matrimônio sem amor, os noivos cumprem as ordens dos pais e acabam se conhecendo apenas na véspera da cerimônia, quando se reúnem para o ensaio. Desconfortável com a situação, Victor não consegue fazer seus votos e o pastor o manda embora até que consiga aprender o que vai dizer.

Humilhado, o rapaz vaga pela floresta escura na tentativa de concretizar seus votos. Quando consegue, ele coloca a aliança na raiz de uma planta. Segundos depois, Victor percebe que não era uma árvore, já que o corpo em decomposição de uma mulher estranha surge do chão. Sem querer, o filho dos Van Dort descobre que se casou com A Noiva-Cadáver. Desde o misterioso assassinato que tirou a vida da jovem, ela aguardava que o noivo a resgatasse.

Por engano, Victor se casa com a misteriosa mulher e é levado para a Terra dos Mortos. Quando consegue retornar para explicar a situação para Victoria, a Noiva-Cadáver o leva de volta para o mundo subterrâneo. Desesperada, a filha dos Everglot tenta justificar o desaparecimento de Van Dort, mas seus pais não acreditam e arrumam um novo casamento para ela. Agora, Victor terá de arrumar um jeito de voltar para os braços de seu amor vivo.

Fonte:

[http://guiadasemana.hagah.com.br/Ribeirao\\_Preto/Cinema/Filme/A\\_Noiva\\_Cadaver.aspx?id=603&dvd=1](http://guiadasemana.hagah.com.br/Ribeirao_Preto/Cinema/Filme/A_Noiva_Cadaver.aspx?id=603&dvd=1) (acesso em 28/09/2010)

## **ANEXO B – RESUMO SIMPLIFICADO DO FILME “KUNG FU PANDA” (2008)**

O protagonista é o panda Po, que trabalha no restaurante do seu pai ganso, Ping, especializado em fazer macarrão. Porém Po tem o sonho de lutar ao lado das estrelas do kung fu apesar de seu peso e de ser desajeitado.

O Mestre tartaruga Oogway tem uma premonição de que o terrível leopardo da neve Tai Lung, o antigo aprendiz de outro mestre, o panda-vermelho Shifu, vai se libertar de sua prisão. Com isso Shifu manda um mensageiro, Zeng, para ordenar à Prisão Chorh-Gom que dobre a guarda para prevenir, enquanto convoca uma cerimônia para escolher o Grande Dragão Guerreiro que poderá deter Tai Lung. Todos pensam se tratar de um dos Cinco Furiosos - Tigresa, Louva-a-Deus, Macaco, Garça e Víbora (os nomes de 5 estilos de kung fu, como “Louva-a-Deus do Norte” - um quinteto habilidoso treinado por Shifu, mas durante a cerimônia Oogway acaba por escolher Po. Po protesta, e Shifu tenta se livrar do panda.

Ao mesmo tempo, a visita de Zeng à prisão acaba por permitir que Tai Lung se liberte, e após mandar o mensageiro relatar que estará retornando, o vilão vai de encontro a Shifu. Oogway antes de morrer e ascender aos céus pede a Shifu que treine Po, Tigresa resolve deter Tai Lung e os outros dos Cinco resolvem segui-la, e, apesar da relutância de Po, Shifu decide treinar o panda para combater seu antigo pupilo.

Fonte:

[http://pt.wikipedia.org/wiki/Kung\\_Fu\\_Panda](http://pt.wikipedia.org/wiki/Kung_Fu_Panda) (acesso em 28/09/2010)