



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA – UFRB
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES - CFP
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

LARISSA SANDE DE OLIVEIRA

**“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO
É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS
TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO
NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

**AMARGOSA-BA
2018**

LARISSA SANDE DE OLIVEIRA

“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Trabalho de Conclusão do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, apresentado à banca examinadora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, como obtenção do título Licenciada em Pedagogia.

Orientadora: Prof^a. Dra Karina Oliveira S. Cordeiro.

**AMARGOSA-BA
2018**

LARISSA SANDE DE OLIVEIRA

“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Monografia apresentada ao Curso de Licenciatura em Pedagogia, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, como requisito parcial para obtenção do grau de Licenciada em Pedagogia, pela seguinte banca examinadora.

Aprovada em 23/03/ 2018

BANCA EXAMINADORA

Karina de Oliveira Santos Cordeiro

Prof^a. Dra Karina Oliveira S. Cordeiro (Orientadora)
Doutora em Educação – UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Ana Cristina Nascimento Givigi

Ana Cristina Nascimento Givigi
Doutora em Educação – UFES
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Luís Paulo Jesus de Oliveira

Luís Paulo Jesus de Oliveira
Doutor em Ciências Sociais – UFBA
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB

Amargosa, 23 de Março de 2018.

Dedico este escrito aos sujeitos da minha pesquisa, pois sem o acolhimento destes, esta não seria possível.

AGRADECIMENTOS

Agradecer é o segredo da vida. Portanto, de forma nenhuma poderia deixar de fazê-lo primeiramente à Deus, por ter me concedido o dom da vida. O Senhor até aqui da forma mais sensível, bela e carinhosa me guiou pelos melhores caminhos, ainda que, por muitos dos quais passei não tenha tido entendimento, mas hoje sei que todos foram necessários para minha aprendizagem e evolução enquanto ser humano. Obrigada, Senhor.

Sendo a família a base de tudo, agradeço a minha pelo apoio e incentivo durante toda esta etapa acadêmica. Sem eles toda essa jornada seria impossível, à medida que grandes são os desafios que enfrentamos longe de casa, assim toda demonstração de carinho, amor e fé em nós é extremamente necessária quando vinda daqueles que amamos.

Agradeço a minha mãe, Ana, por sempre ter estado ao meu lado, demonstrando seu amor, cuidado e sabedoria. Mulher guerreira, sendo minha inspiração enquanto mulher de bem, de caráter, de força e fé. Obrigada por todas as aprendizagens mãe, obrigada por ter lutado junto a mim por cada sonho meu.

A minha Vó Flor, por sempre me incentivar a voar mais alto, me mostrando quão grande é o mundo para se pensar pequeno. Obrigada por ter embarcado comigo em cada sonho, por ter vibrado a cada conquista. Obrigada pela preocupação e cuidado.

Ao meu irmão, Matheus, por ter sempre ficado ao meu lado, por sempre me incentivar a ser melhor enquanto pessoa. Obrigada por compartilhar tantos momentos de alegria, aprendizado. Agradeço-te pelo irmão maravilhoso que você é.

A meu namorado, Jonas, pelo companheirismo, pela dedicação, parceria, cuidado e amor. Obrigada por estar sempre ao meu lado, pela companhia na madrugada, me ouvindo, me aconselhando. Obrigada também pela paciência e por compreender as ausências por conta dos compromissos acadêmicos.

Ao meu pai, Josenildo, por ter feito o que estava ao seu alcance para me proporcionar uma boa formação. Sei que você sempre buscou dar o seu melhor.

A minhas tias e tios, primas e primos, por terem compartilhado comigo valores essenciais para minha vida, foram estes que me permitiram ter orgulho do ser humano que sou hoje. Obrigada pelo cuidado que a mim foi direcionado desde

pequena. Em especial, agradeço a Tia Cau, pelo carinho de mãe e pelos conselhos ao longo da minha jornada.

A minha orientadora, Karina, por ter acreditado em mim, por ter me incentivado e marcado de forma tão positiva o início da minha formação. Com ela pude vivenciar momentos incríveis de aprendizado. Obrigado por ter me guiado pela jornada acadêmica de modo tão singular. Serei sempre grata a você por me incentivar e acalmar meu coração nos momentos de conflitos monográficos. Levarei cada ensinamento para a vida.

A Petronilio, meu irmão de coração, parceiro de tantas descobertas fora da nossa zona de conforto. Obrigada por ter cuidado tão bem de mim, por ter sido “família” do outro lado do mundo.

A Maria Célia, que além de ter sido uma incrível colega de curso, tornou-se também uma amiga, uma irmã e uma mãe. Sempre me incentivando a levantar a cabeça e a seguir em frente. Nos momentos mais difíceis, provou que palavras sábias e amorosas acalmam a alma e o coração. Obrigada por tudo Celinha.

A Mônica, uma amiga que se tornou irmã. Nesta reta final cuidou de mim da forma mais linda e pura que alguém poderia fazer. Obrigada por ter vibrado comigo a cada linha e parágrafo escrito. Ainda que a convivência na faculdade tenha sido pouca, com ela aprendi a ser uma pessoa melhor. Sem ela este trabalho de conclusão não teria acontecido. Foram os seus conselhos, a sua disponibilidade em me ouvir e sua fé em mim, que me fizeram levantar a cabeça quando em crise estive. Muito obrigada minha flor, por tudo.

A Beatriz, Ricardo, Dani Santos, Amanda, uma segunda família, por sempre cuidarem de mim. Vocês foram os melhores amigos que eu poderia ter. Obrigada por cada pastel, cada caloria, cada riso, enfim, obrigada por terem me acolhido, por sempre estarem ao meu lado.

Por fim, a todos que contribuíram para minha formação, tenham sido professores, colegas de classe, funcionários e conhecidos. Tenham certeza que a presença de vocês de alguma forma marcou a minha vida. Acredito que nada é por acaso. Assim sendo obrigada por cada aprendizagem.

A primavera chegará, mesmo que ninguém mais saiba seu nome, nem acredite no calendário, nem possua jardim para recebê-la. A inclinação do sol vai marcando outras sombras; e os habitantes da mata, essas criaturas naturais que ainda circulam pelo ar e pelo chão, começam a preparar sua vida para a primavera que chega. [...] Tudo isto para brilhar um instante, apenas, para ser lançado ao vento, — por fidelidade à obscura semente, ao que vem, na rotação da eternidade. Saudemos a primavera, dona da vida — e efêmera. CECÍLIA MEIRELES (1998, p. 366)

OLIVEIRA, Larissa Sande de. "PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!" UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Centro de Formação de Professores, Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Amargosa, 2018.

RESUMO

O presente estudo monográfico busca compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas, são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, e como isso implica na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina. Para tanto, investigou-se de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano através das suas interações sociais, mediante a influência das propagandas televisivas, e analisou-se também como têm sido as práticas docentes e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar. As discussões tecidas perpassam pelas concepções da infância, da criança e de gênero numa perspectiva social, histórica e cultural, tendo em vista o fato de que esses são conceitos socialmente construídos. Paralelamente a isso, as discussões se entrelaçam às influências trazidas pelas propagandas direcionadas ao público infantil e aos impactos que elas exercem na constituição e na intensificação de discursos e práticas que se veiculam socialmente acerca da constituição social da identidade masculina e feminina. Para tanto, foram utilizados os pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa e os instrumentos de recolha de dados envolveram uma pesquisa de campo realizada na turma de uma pré-escola da cidade de Amargosa-BA. A pesquisa de campo contou com a realização de observações no ambiente escolar com o uso de um diário de bordo, uma entrevista com a professora regente e de apoio da turma, e oficinas com as crianças da respectiva turma. Visando uma discussão teórica aprofundada à temática, foram vários os aportes teóricos que contribuíram, dentre os quais se destacam Philippe Ariès (1981), William Corsaro (2011), Scott (1990), Louro (2001), e Guizzo (2005), Carvalhar (2009). Em suma, verifica-se que o quão importante e necessário se faz discutir sobre os significados e as marcas que estão por detrás dos discursos propagados pelas propagandas televisivas destinadas ao público infantil. As crianças vão construindo suas identidades a partir dos significados e dos discursos que vão sendo atribuídos às suas experiências, e é exatamente nesta fresta que as propagandas destinadas a elas contribuem para a produção de identidades generificadas à medida que veiculam através de suas imagens, mensagens, slogans e personagens, significados hegemônicos que direcionam as crianças a encaixar-se em um padrão identitário socialmente defendido.

Palavras-chave: Propagandas Infantis. Crianças. Identidade de Gênero.

LISTA DE ABREVIATURAS

CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

IDEB – Índice de Desenvolvimento da Educação Básica

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PDDE – Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE – Plano de Desenvolvimento da Escola

PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência

PNAIC – Pacto Nacional pela Alfabetização da Idade Certa

RCNEI- Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil

SBT – Sistema Brasileiro de Televisão

UFRB- Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	10
2. A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIANÇA	18
2.1 O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA	24
3. A MÍDIA TELEVISIVA E A CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMO	32
4. CONSTRUÇÕES SOBRE O “OUTRO”, O OUTRO “SER”, O OUTRO “CORPO”: IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	42
5. METODOLOGIA	53
5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA	56
5.2 TIPO DE PESQUISA	61
5.3 OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO	63
5.4 ENTREVISTA	66
5.5 RODA DE CONVERSA E OFICINAS.....	68
5.6 CONHECENDO AS PROPAGANDAS	72
5.6.1 Considerações sobre as Propagandas	75
5.7 SITUANDO O LÓCUS DE PESQUISA	77
5.8 CONHECENDO OS SUJEITOS	82
6. DESCRREVENDO, ANALISANDO E REFLETINDO EXPERIÊNCIAS!	84
6.1 “OS MENINOS NÃO SE COMPORTAM E AÍ AS MENINAS ENTRAM NA ONDA, AÍ NÃO DÁ!”	85
6.2 “HULK, VOCÊ NÃO PODE SER A BRUXA, MINHA MÃE DISSE QUE MENINO É O PRÍNCIPE!”	103
6.3 “PORQUE AS MENINAS TÊM QUE USAR ROSA E OS MENINOS AZUL. CADA UM TEM QUE PREFERIR SUA COR!”	111
6.3.1 Conhecendo as Falas e os Personagens	112
6.3.2 É de Menino, é de Menina?	119
6.3.3 Espelho, Espelho Meu!	126
7. APONTAMENTOS FINAIS	132
REFERÊNCIAS	139
APÊNDICES	144

1. INTRODUÇÃO

As concepções sobre a criança transformaram-se intensamente no decorrer dos séculos, possibilitando a construção de uma cultura infantil expressiva, considerando que a criança atribui uma significação para as concepções que lhe vão sendo apresentadas, no intuito de haver uma melhor interação do seu mundo para com o mundo adulto, ainda que de maneira inconsciente.

Pensar na criança como ser sócio-histórico, que se constitui mediante os paradigmas sociais vigentes, é necessário para uma melhor compreensão do comportamento infantil na atualidade. Se formos recorrer à história social da criança, veremos que no período medieval não havia uma consolidação do conceito de infância e de criança, por falta até mesmo de uma área de estudo que se interessasse de modo científico por esses sujeitos. “É difícil crer que essa ausência se devesse à incompetência ou à falta de habilidade. É mais provável que não houvesse lugar para a infância nesse mundo.” (ARIÈS, 1981, p. 17). Nesse contexto, por durante muito tempo, a criança não era vista da forma com que as pessoas do século XXI as veem, ou seja, a compreensão sobre a criança e a infância constituíram de modos diferentes por questões temporais e sociais.

Por um longo período, a criança não esteve como protagonista do seu desenvolvimento, tendo em vista que estava em dependência do mundo adulto, encontrando-se em um patamar de seres sem voz infantil. Assim, vale ressaltar que esta realidade também foi vivenciada pela infância brasileira no período colonial.

A infância colonial é marcada pela possibilidade de sobrevivência. As condições de vida eram precárias devido à ausência de redes hospitalares, saneamento básico nas cidades, assim como informações vitais para o cuidado com o grupo infantil. Em consequência disto, as taxas de mortalidade entre as crianças eram altas. Destarte, que esses fatores não impedem o desenvolvimento infantil, mas obviamente não o possibilitam de forma segura.

Com o decorrer do tempo, a criança tem sua infância atrelada à classe social a qual pertence. Esse fator marcou a infância brasileira de tal modo a moldá-las e estigmatizá-las por um longo período. A classe social emerge neste cenário como um grande marcador das potencialidades do comportamento infantil. Se a criança era livre e pertencente a uma classe social alta, ela certamente teria uma infância parecida com as concebidas no século XXI, ou seja, com algumas regalias, ainda

que possuísse compromissos a cumprir. Em contrapartida se a criança fosse filha de escravos e agricultores, tão logo ela começasse a andar já era introduzida no cotidiano de seus pais: o mundo do trabalho.

A estrutura social neste período faz com que a criança realize atividades que façam jus à classe a que pertencem. Assim, a sociedade não reconhecia a infância enquanto um período de vida inerente aos homens, pois a criança era considerada como um “adulto em miniatura” (ARIÈS, 1981). Dessa forma, os modos de vestir, as conversas, as brincadeiras e até o trabalho realizado pelas crianças não a distinguiam do modo de vida dos adultos.

Neste sentido, é válido pensar que a criança e conseqüentemente a infância são concepções socialmente construídas e encontram-se à mercê dos interesses do imaginário social. Desta maneira, a passagem da infância para o mundo adulto, considerando o contexto supracitado, ocorre de maneira rápida, não havendo valorização desta etapa, pois se visava a rentabilidade econômica que esses indivíduos poderiam gerar, uma vez que o Brasil dá início a seu processo de industrialização e urbanização.

Posteriormente, por consequência da reformulação do foco no setor industrial, sob influência da globalização, a criança ressurge no imaginário econômico, como alvo do mercado capitalista. Nesse contexto, as influências midiáticas tornam-se uma presença marcante no desenvolvimento infantil. Segundo Thompson (1998, p.19) “De uma forma profunda e irresistível, o desenvolvimento da mídia transformou a natureza da produção e do intercâmbio simbólico ao mundo moderno.” Posto isto, torna-se notável que a mídia, principalmente a televisiva é um dos instrumentos de comunicação mais utilizados para veiculação de informações, bem como para a formação de opiniões, concepções, personalidades e comportamentos.

Segundo Felipe e Guizzo (2003, p. 120) “[...] crianças têm sido alvo de um forte apelo comercial, sendo descobertas como consumidoras [...]”. Diante do exposto faz-se necessário observar como a criança tem sido colocada como objeto do imaginário econômico, que por sinal aproveita da ascensão infantil, muitas vezes sem ter a preocupação da influência que poderá exercer sob a criança e sua leitura de mundo.

Levando em conta a ideia de que a criança era considerada como um adulto em miniatura e isso ser um dado histórico e socialmente construído e sendo efetivo na história, ainda hoje ela também pode ser considerada da mesma forma.

Curiosamente, a criança, sob a ótica do processo de globalização, sendo exposta à mídia e à experiência do âmbito familiar, esta é influenciada pelos aspectos que são inerentes à vida adulta e que de forma direta ou indireta são projetadas na mesma. .

É importante que se procure entender o epicentro dessa relação ambígua entre a criança e a mídia, a fim de se estabelecer parâmetros para uma relação e desenvolvimento saudável. Diante disso, percebe-se a necessidade de suscitar questionamentos da relação da mídia televisiva para com a criança, e principalmente a respeito de como essa relação tem corroborado para as construções identitárias das crianças, a partir da forma com que veicula formas de se vestir, de brincar, de dançar, e de se comportar.

Assim como as concepções sobre infância e criança são social e historicamente construídas, as concepções sobre gênero também são. De maneira direta, a identidade de gênero está relacionada ao reconhecimento do indivíduo perante os padrões socialmente atribuídos ao sexo masculino e feminino. Por ser uma concepção socialmente construída, esta é influenciada por elementos preexistentes, tais como tradições culturais, conceitos familiares e religiosos, e no contexto em questão, a mídia televisiva, por ser um artefato cultural inerente da contemporaneidade.

Verificar se as propagandas televisivas destinadas ao público infantil contemplam as necessidades e características da criança, se faz necessário, bem como analisar se há valorização da mesma no que diz respeito a sua integridade física e moral, e se contempla e auxilia o seu desenvolvimento cognitivo, social, afetivo e motor, tal como nos processos de formação de identidade gênero e sexualidade, é importante. Dado que, é na infância que ocorre o primeiro contato com as representações culturais e práticas comportamentais que influenciaram no seu processo de formação enquanto sujeito.

Compreende-se que é justamente na fase dos quatro/cinco anos que a criança busca constantemente criar uma relação entre seu mundo e o mundo adulto através da representação e manipulação da própria realidade, como faz notar Vygotsky (2004). Por esta fase geralmente coincidir com o período em que ela encontra-se na Educação Infantil, e por ser neste espaço em que a criança tem maior oportunidade de socialização, mediante as relações sociais que vai construindo, influenciando assim a formação da sua identidade e identidade de

gênero, torna-se necessário estarmos atentos em como todo esse processo permeia o seu crescimento psicológico e social, bem como dos seus modos de agir.

É relevante, portanto, pensarmos como a mídia, mas principalmente as suas propagandas direcionadas ao público infantil têm veiculado as representações da criança, infância e da própria educação, levando em extrema consideração os processos de subjetivação, sobretudo a maneira com que esse artifício cultural tem se apropriado de princípios e valores sociais. A fim de legitimar comportamentos através da padronização dos corpos, culturas, bem como, representações das identidades infantis de gênero, sob uma perspectiva do que é ser menino e ser menina.

A necessidade de produção desta pesquisa surgiu através das inquietudes acometidas no período da realização das observações e ações de colaboração no âmbito do estágio no componente curricular, “Ensino e Aprendizagem na Educação Infantil”, ao notar que os meios midiáticos influenciam o comportamento das crianças, a saber, por meio de músicas, propagandas repletas de informações descompromissadas com o desenvolvimento infantil. O que poderia ser interpretado pela relação que as mesmas estabelecem com eles, o que pode acontecer de forma indireta ou direta, já que a todo instante são liberadas informações que estimulam, a fim de atingir o público mais propriamente dito como vulnerável em termos de influência, por não conseguirem perceber de forma adequada as mensagens subliminares veiculadas.

As experiências vivenciadas ao longo da realização da observação e das práticas pedagógicas no âmbito do estágio na Educação Infantil incitaram uma profunda reflexão, de cunho mais crítico, voltada para a cultura escolar, as práticas e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar e a ação destes na (con)formação da identidade de gênero, mediante o reforço do discurso heteronormativo subscrito nas entrelinhas do currículo, influenciando a normatização e padronização dos corpos e comportamentos infantis.

Durante o período de atuação como bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), no subprojeto de Pedagogia¹, as observações e as ações de intervenção no período de dois anos, nos levaram a

¹ Subprojeto desenvolvido pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sendo fomentado pela CAPES- Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, que objetiva a articulação entre a Educação Básica e o Ensino Superior.

perceber de que modo às práticas pedagógicas, não somente dos professores que atuam em sala de aula, mas sim de todo o corpo escolar, influenciavam na delimitação comportamental das crianças e na construção das identidades infantis de gênero, levando em consideração o contexto de formação acadêmica desses sujeitos, bem como a concepção da construção das identidades de gênero como histórico, familiar e socialmente construída.

A pesquisa trazida à voga neste escrito torna-se importante para o meio científico acadêmico, posto que traz para o mesmo uma discussão reflexiva, a fim de auxiliar nas práticas pedagógicas dos professores atuantes, e dos sujeitos ainda em processo formativo na área da Educação Infantil e Educação Básica, visando assim promover diferentes práticas das já legitimadas, além de enfatizar que é possível através de ações concretas dos professores e da organização escolar, discutir questões ligadas ao gênero, tais como a sexualidade, mesmo no contexto da Educação Infantil, principalmente por ser neste espaço que deve ocorrer o questionamento de normas e regras como passo inicial. Deve-se destacar que o professor ao exercer seu trabalho, precisa compreender que, suas ações em sala de aula podem ou não potencializar o desenvolvimento de seus alunos.

Sendo assim, ao propor uma maior visibilidade da temática abordada, principalmente no contexto da Educação Infantil, uma vez que é neste espaço de maior socialização do público infante, que acontece às construções das relações sociais, buscamos proporcionar discussões e reflexões que venham a oferecer ao educador a possibilidade de ter maior contato com materiais de pesquisa, que o permita refletir sobre seu trabalho em sala, e permitir que ambos os sujeitos que compõem a sala de aula, mais precisamente o professor-aluno tenham elementos mais concretos para atingirem maior potencial de desenvolvimento e aprendizagem, a partir da relação construída na sala em decorrência da própria prática pedagógica.

Torna-se cada vez mais necessário emponderar-se de conhecimentos acerca do desenvolvimento infantil, no que tange a construção das suas identidades de gênero, mediante a interferência dos artefatos culturais inerentes à contemporaneidade.

A aludida pesquisa teve como objetivo compreender: “Como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina?”. Para tanto, investigou-se de que

forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano através das suas interações sociais, mediante a influência das propagandas televisivas, assim sendo, configurou-se também necessário analisar têm sido as práticas docentes e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar.

A referida pesquisa teve como princípio norteador a ética. Ao lidar com pessoas precisamos respeitá-las em todas as suas dimensões e principalmente por estar trabalhando com crianças a atenção para com este princípio foi redobrada. Desde o início da nossa pesquisa tivemos o cuidado de ouvir as crianças para além da função de pesquisadores, oportunizando a elas expressarem suas opiniões e subjetividades prezando a sua integridade e criando situações que as valorizassem.

Esta pesquisa foi realizada numa pré-escola na cidade de Amargosa – BA, com crianças de faixa etária entre os quatro/cinco anos. O critério realizado para escolha desta faixa etária (5 anos) diz respeito à oralidade das crianças, além de que nesta faixa etária já percebem o meio social a sua volta. (TASSARA, 1998). Além disso, segundo Carvalhar (2009) nesta etapa da Educação Infantil em que as crianças estão na pré-escola, antecedendo a inserção no Ensino Fundamental, as questões relacionadas a gênero já estão bem demarcadas.

A cidade de Amargosa- BA foi escolhida para realização e delimitação desta pesquisa, dado que a pesquisadora, devido seu ingresso na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) reside na mesma por aproximadamente dois anos. O município de Amargosa faz divisa com os municípios de Mutuípe, Laje e Ubaíra. Quanto à sua divisão político-administrativa, Amargosa, possui os seguintes bairros: Centro, São Roque, Santa Rita, Katiara, Alto da Bela Vista, Urbis I, Urbis II, Rodão, Sucupira, além de três distritos: Corta Mão, Itachama e Diógenes Sampaio. Estes dados foram obtidos pelo Censo de 2010 e estão disponíveis no site da Prefeitura de Amargosa.

Esta pesquisa amparou-se no paradigma emergente, seguindo uma abordagem qualitativa, de modo que configurou-se uma pesquisa participante, pois buscou compreender o contexto em estudo a partir da construção de uma relação próxima e dialógica com os sujeitos da pesquisa. Os instrumentos adotados para realização da pesquisa foram a pesquisa de campo, a observação, o diário de campo, a roda de conversa e as oficinas temáticas.

Assim sendo, é válido destacar que as técnicas projetivas permearam a construção roda de conversa e as oficinas, pois, acreditamos que os métodos

fornecidos por esta técnica tais como: desenhos, músicas, produções artísticas e literárias, permitiriam que as crianças expressassem sua subjetividade, por meio da significação da sua própria ação.

O título desta monografia faz referência à explicação de uma criança sobre a sua concepção de produtos destinados a meninos e a meninas. Trazer a sua fala ao título deste escrito é intencional, por três motivos. Primeiro porque objetiva trazer reflexões sobre as informações, discursos e produtos que têm sido apresentados a nossas crianças. Segundo porque é uma forma de chamar atenção sobre quais significados de gênero estão sendo produzidos e apresentados as nossas crianças. E terceiro, se buscamos compreender como as concepções da identidade de gênero que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina, consideramos que é preciso entender as falas das crianças sobre tal temática.

O referido trabalho está estruturado em sete capítulos, de maneira a trazer primeiramente uma breve elucidação introdutória do que será abordado ao logo deste trabalho monográfico. O segundo capítulo fará uma abordagem da infância e da criança em um contexto sócio-histórico, o que possibilitará revelar o paralelismo existente nos fatos históricos evidenciados pela obra de Philippe Ariès (1981) e William A. Corsaro (2011), demonstrando como ocorreu todo o processo de construção e reconhecimento da infância até os dias atuais, e mediante essa contextualização evidenciaremos a presença da mídia neste processo.

Ao longo do terceiro capítulo, falaremos sobre a mídia televisiva, no caso em questão, as propagandas televisivas, e a relação destas com as crianças em uma sociedade altamente consumista. No quarto capítulo, discutiremos sobre identidade de gênero enquanto produção social e cultural. A fim de fundamentar as ideias aqui elucidadas sobre gênero e identidade de gênero, contaremos com os escritos de Scott (1990) e Louro (2001). E, para contribuir com as discussões a respeito das relações de gênero, mídia e educação infantil, os trabalhos das autoras Felipe e Guizzo (2000, 2003, 2005), serviram como aportes teóricos, uma vez que corroboramos com as ideias trazidas a campo.

No quinto capítulo, são apresentados os caminhos metodológicos, os quais seguimos para constituir esta pesquisa. Inicialmente faremos uma contextualização quanto à abordagem e à finalidade, para que assim possamos discorrer sobre o

campo da pesquisa, os sujeitos, o tipo de estudo bem como sobre os instrumentos adotados e procedimentos de coleta dos dados, para podermos apresentar a análise e a interpretação dos dados. É válido destacar-se que os itens citados não serão apenas descritos, mas justificados de modo a possibilitar ao leitor compreender o motivo de tais escolhas.

A partir da interpretação e da análise dos dados, fruto dos procedimentos metodológicos, apontaremos os resultados e as discussões no sexto capítulo, a fim de permitir ao leitor maior entendimento do que está sendo proposto ao longo deste trabalho monográfico.

Por fim, apresentaremos as considerações finais desta pesquisa. Para tanto, convidamos o nosso leitor para conferir a reflexão deste trabalho de conclusão de curso, esta, obtida através das abordagens aqui realizadas. Por meio das considerações finais, exercemos uma explanação de modo crítico sobre como a mídia tem, por meio da veiculação de representações infantis em uma perceptiva de ser menina e ser menino, influenciado nos comportamentos infantis, bem como nos discursos e práticas pedagógicas dentro do espaço escolar.

Salientamos que todo este escrito amparou-se nas contribuições dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, pois estas, segundo autores como Hall (2007), Paraíso (2004), Carvalhar (2009), Louro (2014), tem proporcionado aos estudos na área da educação diálogos sobre as temáticas sociais e culturais, principalmente as que envolvam grupos que tiveram suas vozes e histórias silenciadas e marginalizadas. Neste liame, considerando e corroborando com a perspectiva teórica dos Estudos Culturais que dialoga sobre os conceitos de criança, infância, gênero e identidade, amparamos as nossas discussões nesta vertente.

Mediante todo o exposto, convidamos você leitor a conhecer este trabalho. Esperamos que todas as informações aqui disponibilizadas venham a contribuir para sua formação e conseqüentemente para a Educação, visando assim, tornar cada vez mais o processo educativo mais dinâmico e qualificado.

2. A CONCEPÇÃO HISTÓRICO-SOCIAL DA CRIANÇA

“Experienciar significa necessariamente, neste sentido, reentrar na infância como pátria transcendental da história. O mistério que a infância instituiu para o homem pode de fato ser solucionado somente na história [...]” (AGAMBEN, 2014, p.65).

Este capítulo faz uma breve abordagem sobre o processo de construção histórico-social das concepções sobre a infância e a criança. Considera-se as sociedades nas quais, por meio de períodos históricos, acontece esse processo de construção sobre a infância e a criança, bem como a intencionalidade por detrás das ações em relação ao desenvolvimento infantil.

A infância é um período de vida importante para o ser humano. É justamente nesta fase da vida que começamos a nos constituir enquanto sujeitos. Ser criança e passar pela infância nos permite sentir a simplicidade de brincar na chuva e sentir o frescor do vento que nos toca as bochechas, enquanto corremos descalços pelas nossas brincadeiras de outrora e memórias do hoje.

É fato que as experiências da infância e de ser criança, variam de indivíduo para indivíduo mediante a sua história pessoal, família e sociedade em que está inserido. A cada relato de uma infância vivenciada e concepção do que é ser criança, percebe-se a pluralidade existente nas culturas infantis que foram configurando-se com o passar do tempo.

A construção de uma cultura infantil expressiva é fruto de um processo histórico e social, dados os paradigmas sociais vigentes de cada sociedade. Por considerar a sociedade como uma instituição social formada pelas relações dos sujeitos que a compõe, sabemos que estas influenciam na (con)formação do indivíduo, enquanto sujeito ativo, reflexivo e crítico. Assim sendo, a criança enquanto sujeito em formação, está envolta por essas relações sociais principalmente no que diz respeito a sua interação com o mundo adulto.

A criança atribui uma significação para as concepções que lhes vão sendo apresentadas, no intuito de haver uma melhor interação do seu mundo para com o mundo adulto, ainda que de maneira inconsciente. É justamente nesse processo de interação que a criança se desenvolve e modifica o meio que a cerca, visto que como participante da relação criança/adulto, ela também produz saberes que

contribuem para o desenvolvimento da sociedade, o que, segundo Corsaro (2011), configura-se uma noção de reprodução interpretativa mediada pela cultura de pares.

Mediante todo o exposto acima, buscamos compreender através da história social como ocorreu o processo de visualização da infância como um período importante cujo seus sujeitos mereciam respeito e cuidados especiais. Além de como esse período, ainda que transitório, abrange as crianças de tal modo a caracterizar esse grupo como uma categoria social e etária pertencente à sociedade.

Enfatizamos que as contribuições de Ariès (1981), dado seus estudos sobre a infância serem um marco para compreensão da mesma em uma perspectiva histórica e social, estão presentes nesse trabalho dialogando assim com outros autores a fim de permitir maior clareza desse processo de construção da infância enquanto conceito e categoria.

Ao falarmos em uma cultura infantil expressiva, propomos uma reflexão da trajetória social percorrida pelo grupo infantil ao longo do tempo para que a sua subjetividade fosse reconhecida, para tanto, remetemos nosso pensamento a uma fala introdutória a este capítulo, sendo esta: “a criança não esteve como protagonista do seu desenvolvimento, tendo em vista que estava em dependência do mundo adulto, encontrando-se em um patamar de seres sem voz infantil”.

A “voz infantil” a qual fazemos referência está relacionada à linguagem como característica necessária e fundamental da própria expressividade humana, dado que a linguagem torna-se um marcador de participação na própria sociedade. Ao tomarmos a palavra “infância” em seu sentido real partindo de sua origem no latim, “infantia”, a mesma configura-se em um elemento composto por duas partículas, a primeira formada pelo prefixo “in” indicando “ausência” e a segunda pelo radical “fari” que significa em latim “falante”, com isso, a própria palavra infância significa “ser sem voz, ser não falante”, segundo o dicionário Aurélio. É intrigante como a significação da terminologia que demarca esse período de vida está intrinsecamente ligada à concepção construída sobre a incapacidade da criança.

Segundo Agamben (2005), a relação infância e linguagem é circular de modo que uma está inscrita na outra, assim, é na linguagem que o homem constitui-se enquanto sujeito e que a infância não só é uma etapa cronológica, mas a primeira experiência do homem. Isto posto, refletimos como era comum os processos de subjetivação, objetivação e padronização da infância devido à subjetividade da criança não ser valorizada, dado a particularidade da sua linguagem inicial, bem

como não havia sequer a concepção da criança como sujeito participante da própria sociedade e modificador da mesma.

Ao recorrer à história social da criança, veremos que no período medieval não havia uma consolidação do conceito de infância e de criança. Cabe aqui citar Postman (1999), quando o autor diz que a ausência de alfabetização, do conceito de educação e até mesmo a ausência do conceito de vergonha, são motivos pelos quais o conceito de infância não existiu no período medieval. Assim, até o fim do século XVII na Europa, a visão das crianças como “adultos em miniaturas” caracterizou tudo o que se direcionava a elas, fossem os cuidados destinados até mesmo às roupas.

No mundo medieval não havia o pensamento sobre a criança e a infância tal como os da atualidade, isto até nos soa muito estranho dado à vivência e concepção que a maioria das pessoas compartilham hoje. Para explicitar melhor essa diferença de concepções e comportamentos dado as incompatibilidades sociais existentes entre o período medieval e a contemporaneidade, enfatizamos as contribuições de Montessori (1936), quando a autora diz que o recém-nascido nasce inerte, incapaz de se mexer, ou colocar-se de pé, necessitando de cuidados como um inválido e que depois de muito tempo deixará de ser, e que só depois desse período, “que aquele corpo se levantará, andar e deixará de ser inválido e passará a ser o corpo do homem-criança.” (MONTESSORI, 1936, p. 42).

Ainda mais, a certo questionamento por parte autora, realizado através de uma comparação com o nascimento e a condição da cria dos animais, que tão logo já nascem e põe-se de pé, enquanto que o recém-nascido leva tanto tempo inerte.

A colocação da condição do recém-nascido como inerte e até mesmo a comparação do seu desenvolvimento com o da cria de um animal, revela a incompreensão acerca da própria natureza e linguagem infantil, considerando as suas especificidades e estruturas globais de desenvolvimento. Entretanto, é válido destacar que, conforme as ideias trazidas por Ariès (1981), não é que isso ocorresse por irresponsabilidade ou negligência, mas sim por uma questão de não haver o reconhecimento da infância como categoria social e da criança como um sujeito ativo pertencente aquela sociedade.

Na sociedade medieval, [...], o sentimento de infância não existia; o que não quer dizer que as crianças fossem negligenciadas, abandonadas ou desprezadas. O sentimento da infância não significa

o mesmo que afeição pelas crianças: corresponde à consciência da particularidade infantil, essa particularidade que distingue essencialmente a criança do adulto, mesmo o jovem. Essa consciência não existia. (ARIÈS, 1981, p. 99).

Ao corroborar com Ariès (1981), apontamos que ainda que as condições de vida fossem precárias e dificultassem a manutenção da vida infantil, a situação não deveria ser considerada como negligência, esquecimento ou desprezo, dado que precisamos considerar o contexto social da referida época, tal qual era completamente diferente da que estamos inseridos na contemporaneidade.

Destacamos também a intencionalidade das ações, quando, por exemplo, Ariès (1981) afirma que a “consciência” era algo que faltava na sociedade medieval, se não haveria uma intencionalidade por detrás disso, visto que ao considerar Corsaro (2011), quando o autor diz que tão logo a criança não dependesse mais da vigia, constante atenção, ela estaria inserida no mundo adulto, considerando o contexto social da época e até mesmo do que mencionamos no início deste trabalho sobre como a criança era inserida no mundo de trabalho dos seus pais.

É interessante como Ariès (1981) faz notar que até mesmo nas pinturas e literaturas, dentre outras expressões culturais artísticas, a figura da criança demora a surgir, e quando esta começa a aparecer, a sua representação continua sendo adultizada, fosse pelas roupas ou até mesmo pelas expressões faciais. Somente a partir do século XIV, é que apreciação poética no que tange a particularidade existente na personalidade das crianças, passa a existir, modificando assim o que mais a ligava ao mundo adulto “o traje”. É por meio dessas pequenas modificações, que os sentimentos pela infância passam a ser percebidos.

A respeito desses sentimentos pela infância, Ariès (1981) nomeia o primeiro de “sentimento de paparicação”, este que a priori seguiu caracterizado pela afetividade existente entre as mães e até mesmo as amas para com as crianças e posteriormente se estendeu ao seio familiar, no que diz respeito ao sentimento de conceber as crianças como encantadoras e engraçadas. O segundo sentimento destacado pelo autor é o da consciência da inocência e fragilidade da criança.

É interessante e notável como o surgimento da apreciação da infância e da criança na sociedade medieval, gradualmente passa a influenciar na concepção que a própria sociedade e as sucessivas constroem acerca das mesmas. Nota-se essa influência, por exemplo, a partir das diversas sociedades que vão se constituindo

durante o período histórico, cada uma com suas particularidades. Assim sendo, a concepção de infância e criança, bem como a educação destinada a esse público vai sendo modificada e incorporada pelas regras e pelos paradigmas sociais, fruto das relações humanas. Este aspecto é comentado por Saviani (2013), quando o autor diz que a criança subjetivamente se apropria das relações humanas que tem contato, adquirindo assim, cada vez mais características humanas, manifestadas na sociedade em que nasceu.

Enfatizamos que essas mudanças na forma de enxergar a criança e conseqüentemente a infância são fruto das mudanças sociais que permeiam a estrutura social, cultural, econômica e organizacional da sociedade com o passar do tempo. Ao considerar essas mudanças, mais especificamente no século XIX nas sociedades ocidentais, destacamos a Revolução Industrial, e o Iluminismo no Brasil.

A partir da metade do século XIX, com a consolidação da vida burguesa, processo de urbanização e industrialização no Brasil, além da adoção de estilos de vida europeus pela sociedade, por meio do advento da sociedade fabril, emerge nesta, a classe operária. Uma classe mista por homens, mulheres e crianças que se rendem às oportunidades trabalhistas trazidas por este setor, conduzindo desta forma para uma reorganização do núcleo familiar brasileiro.

Esses grandes acontecimentos históricos provocaram grandes mudanças no cotidiano das famílias e das suas crianças. Ao referir-se às mudanças socioeconômicas fruto do processo de industrialização da economia ocidental que intervém no cotidiano infantil, Corsaro (2011) destaca efeitos desse processo, tais como o declínio das famílias rurais, a diminuição do tamanho da família, e principalmente a inserção da mulher no mercado de trabalho.

Mediante a referida situação, a concepção de criança começa a ganhar novos contornos, considerando que aos poucos se começa a compreender a importância da necessidade de cuidar e educar o grupo infantil, mas principalmente de haver um espaço que possa atender a essas demandas fora do núcleo familiar. É justamente neste novo cenário de emergências sociais que a necessidade de implantação de uma instituição que cuide e eduque as crianças surge, posto que são inúmeros fatores que levam às bases e à consolidação desse espaço de educação infantil, que posteriormente serão nomeados de creches. É interessante destacar que segundo Postman (1999) nos lugares em que esses espaços se desenvolveram em

paralelo desenvolvia-se o conceito e as concepções de infância, dado o fato haver maior instrução por parte daquele silo.

É relevante pensarmos como essas crianças, por intermédio das novas exigências sociais, são e estão inseridas nessa sociedade modernizada e como se tem constituído as relações dentro do espaço social, seja das crianças para com elas mesmas e/ou com os adultos. Para tanto, corroboramos com a formulação de Corsaro (2011), quando o autor propõe uma noção de reprodução interpretativa, ao referir-se ao desenvolvimento social infantil de forma participativa, ou seja, as crianças não só apenas internalizam as informações que lhes são apresentadas pelos adultos, como e principalmente criam mecanismos de ressignificação dessas informações a fim de lidar melhor com seus próprios questionamentos.

Para Corsaro (2011), a noção de reprodução interpretativa é um termo amplo, que abrange os aspectos da cultura infantil na sociedade através da participação delas nas rotinas culturais e da própria interação das crianças com a sua cultura de pares. Nesta perspectiva de participação, reprodução e apropriação da cultura, a linguagem é o instrumento essencial, pois é através dele que a criança participa e modifica a sociedade/contexto em que está inserida. Assim, ao referir-se à noção de reprodução interpretativa, Corsaro (2011) destaca a importância da linguagem como instrumento de inserção da criança na sociedade, por meio da participação delas nas rotinas culturais.

Destacamos no início deste capítulo, a ausência do reconhecimento da linguagem expressiva infantil e a influência da ausência desta na inserção das crianças na sociedade. A partir das considerações de Corsaro (2011), observamos como por meio dos processos históricos as teorias sociológicas já trazem a importância e o reconhecimento da linguagem para o desenvolvimento da criança e da cultura por ela criada.

Nesse processo de visualização das crianças como sujeitos que afetam e são afetadas pelas transformações sociais na sociedade em que estão inseridas, urge a necessidade de compreender como as mesmas se desenvolvem e constroem as suas relações culturais, tanto com os adultos como para com elas entre si. Dessa forma, passam a surgir estudos construtivistas direcionados a esse público, que não vão só permitir e defender a importância da criança e da sua cultura infantil na sociedade, como também nos permitirá falar em crianças e em infâncias devido à pluralidade das mesmas.

Segundo Corsaro (2011, p. 127), “As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas”. Assim sendo e para melhor demonstrar o que viemos discutindo neste trabalho, destacamos como não só passa a haver uma visualização da criança por si só, mas como passam a serem percebidas as relações que elas estabelecem umas com as outras e como essa construção da cultura infantil passa a ser considerada como importante.

Para a relação que as crianças constroem, uma relação de identidade vertical com os adultos, mas principalmente a que estabelece entre elas mesmas, em uma perspectiva de uma relação de identidade horizontal originando uma cultura singular, Corsaro (2011) as define como cultura de pares, considerando estas como integração de atividades valorativas que as crianças produzem entre elas e para com os adultos, sendo que estas atividades as inserem no que o próprio autor chama de rotina cultural. São essas culturas de pares principalmente as infantis, no contexto escolar, que possibilitam as crianças se desenvolverem de maneira coletiva, seguindo as regras que elas próprias constroem em seu espaço de vivência. Isto posto, é válido observamos como o desenvolvimento coletivo, ainda que preserve as particularidades de cada criança, influencia na formação das mesmas, enquanto sujeitos singulares e plurais pertencentes a uma sociedade.

É notável como o olhar sob as crianças e conseqüentemente a infância se modifica, e sob essa perspectiva norteamos muitas das discussões que estão por vir, dado o fato de que consideramos as crianças como sujeitos ativos do seu próprio processo de desenvolvimento. Neste contexto, consideramos todo o processo sócio-histórico percorrido para que entendêssemos a criança e a infância tal como hoje e pudéssemos prosseguir com as discussões que norteiam esta pesquisa, principalmente as direcionadas ao lugar que a criança passa a ocupar na sociedade, como faremos a seguir.

2.1 O LUGAR SOCIAL DA CRIANÇA

A concepção de infância e criança atualmente é concebida e interpretada de diversas maneiras. Considerando que partir do século XVII as representações sociais sobre a criança ganham novos rumos devido à reconfiguração social emergente na sociedade, acreditamos que seja melhor falarmos em infâncias e

crianças devido à pluralidade e à multiplicidade da própria cultura infantil, como produto da própria história social.

As crianças desfrutam de uma liberdade e autonomia no seu processo de desenvolvimento, fruto das diversas transformações sociais que ocorrem ao longo dos anos. Essa liberdade e autonomia são percebidas e possibilitadas pela nossa sociedade que concebe a infância atualmente do modo que conhecemos. Destarte, entendemos que diversos são os contextos sociais, econômicos e familiares que estas crianças estão inseridas, dessa forma, diferentes são as oportunidades que as mesmas têm acesso, e, portanto, não há uma única infância e sim varias infâncias.

Para prosseguirmos com os diálogos que norteiam este trabalho e para situarmos o nosso entendimento sobre a trajetória histórico-social das crianças e infâncias, bem como dos seus respectivos lugares na sociedade, acreditamos ser válido situar o contexto temporal do qual falamos, sendo esta contextualização de grande valia à medida que elucidaremos sobre o lugar das crianças e infâncias na contemporaneidade, mas para tanto consideraremos as suas peculiaridades na modernidade.

Segundo Santos (1995), o projeto da modernidade constitui-se entre os séculos XVI e XVIII, mas efetiva-se nos séculos XVIII e XIX, devido o desenvolvimento das relações capitalistas que integram o início do processo de industrialização. Na modernidade, frente às novas demandas sociais mediadas pelas novas conjecturas, ocasionadas pelas recentes condições de vida e até mesmo o reconhecimento da infância no meio social, sua proteção apesar de todas as dificuldades sociais enfrentadas, ganha ímpeto, impulsionando ao longo de um processo gradual, a criação de várias instituições e associações que visavam o cuidado com a criança em todas as suas facetas, como a saúde, a segurança pública e familiar, seus direitos sociais e principalmente o de acesso às instituições de educação.

Destarte, neste projeto da modernidade, ainda que com as conquistas e avanços sociais, em um diálogo com Santos (1995), percebe-se que o paradigma cultural vivenciado pelo projeto da modernidade é dotado de complexidade devido à vasta quantidade de ideias revolucionárias que entram em choque consigo mesmas, à medida que o projeto contempla suas ideias e ao mesmo tempo causa um déficit pelo não cumprimento das mesmas. Cabe aqui citar Laurindo (2014), quando a autora chama atenção para como o otimismo da modernidade acaba por sucumbir

aos novos desafios emergentes do século XX, devido à sua falta de completude para com as novas demandas sociais.

Campos de estudos, tais como a sociologia, a sociologia da infância, a medicina, a educação e a psicologia, dentre outros, direcionados às crianças e às infâncias, se tornarão cada vez mais amplos, dado à necessidade de compreender como os fenômenos sociais influenciam as crianças em suas múltiplas vertentes, bem como as instituições e associações, e principalmente o poder público que objetiva zelar pela criança, oferecendo-a condições plenas para seu desenvolvimento, o que se caracterizará em um processo de institucionalização da infância.

No contexto brasileiro, levando em consideração as novas demandas sociais emergentes do século XX, cabe aqui citar a institucionalização da infância por meio da homologação da Constituição Federal de 1988. Essas novas conjecturas levaram o Estado a estar presente nas questões relacionadas à infância, por meio de um longo processo de lutas, transformações e conquistas sociais, permitindo assim, o acesso à educação desde o nascimento como um direito da criança da seguinte forma:

Art.6 - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta constituição.

Art.7º - São direitos dos trabalhadores urbanos e rurais, além de outros que visem à melhoria de sua condição social:

XXV – assistência gratuita aos filhos e dependentes desde o nascimento até cinco anos de idade, em creches e pré-escolas.

Art.208

IV – O dever do Estado com a educação será efetivado mediante garantia de: (...) atendimento em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade. (BRASIL, 1988).

É importante perceber como os direitos infantis passam a ser reconhecidos, de tal modo que tornam-se institucionalizados, o que por si só configura-se um grande passo. Sobre a institucionalização da infância, Debortoli (2008) faz notar que foi de grande importância, dado que o conhecimento institucionalizado passa a exercer uma grande influência na forma com que a sociedade enxerga as crianças, marcando e produzindo a realidade social na qual elas estão inseridas.

A exemplo do referido, uma das conquistas legais para com o grupo infantil, foi a implementação do Estatuto da Criança e do Adolescente, que veio para enfatizar a importância da infância como um período de vida inerente aos indivíduos, necessitando assim, ser priorizada e protegida. Infelizmente, sabe-se que no cotidiano, na vida em sociedade, o estatuto não é fielmente cumprido em função das inúmeras condições sociais precárias em que as crianças brasileiras se encontram.

Posterior à Constituição Brasileira, eis que a Lei de Diretrizes e Bases - LDB (Lei nº 9.394/1996) surge com uma política de educação igualitária, estando ambas em acordo no que diz respeito às creches e pré-escolas fazerem parte do sistema de ensino, compondo assim, a primeira etapa da Educação Básica, ficando esta sob a responsabilidade das secretarias municipais.

Seção II – Da Educação Infantil

Art. 29. A Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança até 5 (cinco) anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade.

Art. 30. A educação infantil será oferecida em:

I – creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade;

II – pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade. (LDB, 1996)

Com todos esses avanços no campo da educação, as instituições de educação infantil passam a pensar nas crianças e em seu desenvolvimento, e para que isto ocorresse de maneira organizada e prazerosa para a criança e o professor, o Ministério da Educação em 1998, ofereceu às instituições o Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil, o RCNEI.

O Referencial foi concebido de maneira a servir como um guia de reflexão de cunho educacional sobre objetivos, conteúdos e orientações didáticas para os profissionais que atuam diretamente com crianças de zero a seis anos, respeitando seus estilos pedagógicos e a diversidade cultural brasileira. (BRASIL, 1998, p. 7)

Ainda que não seja o objetivo deste trabalho, aproveitamos o ensejo ao falar sobre o RCNEI, para enfatizar a necessidade de amadurecimento deste documento, devido às complexidades que permeiam a Educação Infantil, desde as concepções

sobre a área, o atendimento das necessidades/especificidades do público que atende e principalmente já pensando em uma reformulação das suas orientações.

É necessária a incorporação de princípios que subsidiem as especificidades e funcionalidades da Educação Infantil, que tem estado submetida à didatização e normatização, não só dos corpos por meio do processo de ensino, mas como dos eixos a serem trabalhados. A referida situação leva a área a uma perda de identidade funcional.

Este aspecto é comentado por Kuhlmann Jr. (1999), quando destaca que a adoção das propostas pedagógicas como modismos, do próprio sistema educacional, esvazia a instituição, deixando-a sem sentido, reiterando assim, os jargões que não se quer. Ou seja, a propagação da visão da creche como um lugar apenas para o cuidado com a criança, não permite a sua visualização enquanto uma instituição educativa, ainda que o cuidar-educar não se dissociem.

É notável como as bases legais que passam a circundar o processo de desenvolvimento infantil, tornam a criança e conseqüentemente a infância como não só um período pronto e acabado da vida de um indivíduo, mas a transformam em base inerente para a formação do mesmo.

Por conseguinte, trouxemos para a discussão a inserção das crianças no contexto social, por meio das conquistas legais, a fim de demonstrar como a reconfiguração do olhar social, através da mudança de concepção sobre as infâncias e as crianças, permitiram que elas ascendessem enquanto sujeitos. Corroboramos assim com Debortoli (2008), quando o autor salienta que a reconfiguração do olhar partindo dos sujeitos, da história, da própria sociedade e da cultura, possibilitou não só a inserção das crianças no contexto social, mas a sua efetiva participação.

É no bojo dessas transformações sociais emergentes na sociedade moderna e pela falta de completude da mesma para com essas necessidades e transformações, situação esta evidenciada pelo paradigma cultural, que instala-se a crise da modernidade. Para Laurindo (2014), é nesse novo desafio emergente das novas demandas sociais propostas pela sociedade, dado a falta de completude do projeto da modernidade para com as mesmas, que urge um novo tempo, este que denomina-se o que vivemos hoje.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Laurindo (2014) afirma que a contemporaneidade não é o fim da modernidade. Concordamos e tomamos como

conceito base neste trabalho, que a contemporaneidade é o momento de transição e emergência de novas conjecturas sociais como aponta a autora. O que nos leva a seguir na mesma linha de pensamento de autores como Baumam (2001) e Santos (1993, 1995), os quais discutem a contemporaneidade como conceito similar ao da pós-modernidade, considerando a relação de ambas como momento propício a transitoriedade.

Foi necessário adentrarmos no contexto temporal, para situarmos os diálogos e o lugar/contexto do qual falávamos, para que assim pudéssemos expressar como entendemos as crianças e as infâncias na nossa sociedade contemporânea. De modo que entendemos multiplicidade de nossos tempos, como aponta Laurindo (2014) ao expressar que a contemporaneidade enquanto termo referente à nova fase da modernidade cabe melhor na referida situação, pois faz jus a pluralidade, heterogeneidade temporal e social presente nas relações sociais. O que nos leva através de Debortoli (2008), ratificar que não concebemos a infância como uma ideia abstrata e neutra, mas sim modificadora e participativa da sociedade e realidade na qual está inserida, como sustenta Corsaro (2011).

Isto posto, é necessário compreender como estas infâncias e crianças têm sido percebidas pelas representações sociais que a própria sociedade contemporânea possui sobre elas, principalmente por que cada vez mais cedo, ao contrário do cenário da modernidade, as crianças têm sido chamadas a estarem presentes nesta realidade tão multidimensional. Mas para tanto, é preciso refletir sobre como através dessas representações sociais infantis, as crianças cada vez mais precocemente têm sofrido um processo de projeção do futuro, ou seja, pense-se na qualidade da infância a fim de possibilitar a criança um desenvolvimento saudável, para que ela seja um adulto realizado, e não como na criança sendo criança para a própria criança.

A projeção do futuro da criança, não é algo novo, uma vez que desde o período medieval já se pensava nas atividades que ela poderia realizar, tão logo não necessitasse de uma constante atenção, sendo rapidamente inserida no mundo do trabalho adulto. Isto nos leva a pensar como os paradigmas circunscritos na sociedade já influenciam seu desenvolvimento.

Isto vem de encontro a Saviani (2013), quando o autor diz que a criança é um corpo vivo dotado de suas subjetividades, situada em um contexto espacial e temporal, que a determina desde o seu nascimento. Haja vista, que seu nascimento

é porta de entrada para a sociedade e conseqüentemente suas especificidades sociais, o que fará com que essa criança influencie e seja influenciada por elas.

Nesse contexto, a criança tão logo em sua fase inicial de vida é inserida em um processo de apropriação cultural, inculcada nos artefatos culturais que a cerca, tais como: a música, livros, jornais, a internet, a mídia entre outros. Ao referir-se a essa inserção e apropriação da cultura como fatores que determinam o desenvolvimento, Saviani (2013) destaca que à medida que o homem é formado pelo meio, o mesmo identifica-se com ele, da mesma forma que a criança se molda pelo meio que se encontra por meio desse processo de identificação.

Por meio desse processo de inserção, identificação e apropriação da cultura, as crianças, como já referimos anteriormente, transformam e são transformadas pelo meio social/cultural e pela construção das relações que estabelecem com sua cultura de pares infantis e com os adultos. Sobre a influência exercida pelo meio, e pela relação adulto-criança, Corsaro (2011) aponta que as crianças participam efetivamente das rotinas culturais ocupando uma posição de subordinação aos adultos, estando assim expostas a uma grande quantidade de informações culturais, muitas das quais elas nem sequer compreendem.

É justamente devido à inserção da criança de modo cada vez mais participante na sociedade atual, considerando esta como altamente tecnológica e informativa, que o olhar frente à forma com que as crianças têm sido apresentadas e representadas precisa ser mais atendo no que tange a formação dessas crianças, dado que, como já elucidamos, elas por meio de um processo de identificação se apropriam da cultura veiculada.

Por conseguinte, refletimos sobre como essas crianças têm estado vulneráveis por questões de desenvolvimento cognitivo e faixa etária, a exacerbada quantidade de informações a elas apresentadas diariamente, o que nos leva a enfatizar a relação que a criança estabelece principalmente com um dos maiores artefatos cultural da contemporaneidade: a mídia televisiva. É sabido que por meio do processo de globalização e da reformulação do foco do setor industrial, frente às demandas sociais fruto do novo cenário econômico, principalmente no século XX, as crianças ressurgem como alvo dos mercados capitalistas.

Diante do exposto, faz-se necessário observar como a criança tem sido colocada como objeto do imaginário econômico, que por sinal aproveita da sua ascensão infantil enquanto sujeitos dos seus processos de desenvolvimento,

visando à lucratividade gerada por esse público. Sobre esta situação, Felipe e Guizzo (2003) comentam que as crianças têm sido vistas como sujeitos com grande potencial para o consumo e por isso têm sido colocadas na condição de alvos mercadológicos, frente os apelos comerciais.

Essas reflexões nos levam a pensar sobre a forma com que representações midiáticas sobre a criança e a infância têm influenciado a concepção social sobre ambas. Dessa forma, cabe aqui citar mais uma vez as contribuições de Postman (1999) sobre a representação da criança na mídia televisiva, quando destaca que:

[...] Quero dizer que quando são mostradas, são representadas como adulto em miniatura, à maneira das pinturas dos séculos treze e quatorze [...] um espectador atento das comédias de costumes, das novelas ou de qualquer outro formato popular da TV notará que as crianças de tais programas não diferem significativamente em seus interesses, na linguagem, nas roupas ou na sexualidade dos adultos dos mesmos programas. [...] raramente as artes populares retratam crianças de maneira autêntica. (POSTMAN, 1999, p. 136).

É interessante, como o imaginário social inverte as posições sociais ocupadas pela criança, mediante o seu interesse socioeconômico. O lugar que a criança ocupa hoje a coloca como centro do seu processo de desenvolvimento, bem como das relações sociais e culturais que produz, nos conduzindo assim, a pensar e questionar a relação de compromisso que a mídia possui enquanto um artefato cultural e propulsor da ascensão da cultura infantil. Refletindo assim como a mesma ampara a infância e a criança em esferas, cognitivas, sociais, emocionais que possivelmente repercutirão em seus comportamentos.

É justamente para podermos pensar em como a mídia televisiva tem veiculado as representações sobre as crianças e infâncias na contemporaneidade e como essas representações por meio da participação social efetiva da criança na sociedade influenciam na sua conformação enquanto sujeitos e em seu comportamento, que trouxemos para o nosso diálogo a construção dessas concepções na modernidade, pois acreditamos que só através do entendimento das nuances que compuserem essa construção histórica é que entenderemos e teremos base para discutir sobre as crianças hoje e a sua relação com a mídia, como faremos a seguir.

3. A MÍDIA TELEVISIVA E A CRIANÇA NA SOCIEDADE DE CONSUMO.

Trata-se, a meu ver, de desenhar como as relações entre os discursos, de modo a descrever como a nossa sociedade fala da criança e para a criança neste final de século, com todos estes recortes, de geração, de classe e de gênero. (FISCHER, 1998, p.115)

Dado as significações que as crianças atribuem à relação com os seus pares, por meio das concepções de mundo que lhes vão sendo apresentadas, torna-se necessário um olhar mais crítico e atento para com as relações de causas e efeitos que permeiam as influências exercidas pelos meios de comunicação de massa, no caso aqui em questão, a mídia televisiva.

Este olhar mais crítico e atento tornou-se imprescindível devido à quantidade de informações destinadas às crianças, visto que as mesmas percebem e incorporam em seu comportamento o uso de produtos e serviços. Destacamos esta necessidade porque partimos do conceito de cultura de pares (CORSARO, 2011), aqui já mencionado, que toma o conjunto de atividades desenvolvidas pelas crianças e compartilhada por elas e entre elas em uma perspectiva de interação como passo inicial de inserção de suas produções culturais dentro da própria sociedade.

A infância é um período de extrema importância para o desenvolvimento humano e precisa ser cercada de zelo. É necessário haver um compromisso com a qualidade do desenvolvimento infantil para que a formação da personalidade e do comportamento enquanto crianças, não seja afetada de forma negativa no sentido da adultização precoce, sexualização infantil, dentre outras formas. Para tanto, espera-se contar com o posicionamento social, familiar e escolar, para que haja um controle do acesso dos conteúdos direcionados ao público infantil, principalmente os televisionados pelo meio midiático, os quais as crianças têm acesso. Torna-se dessa forma válido, analisar a estreita relação que a mídia e a infância possuem, a fim de que ocorra uma preservação da condição infantil.

Destarte, ao falarmos em mídia televisiva, é necessário delimitarmos o contexto ao qual nos referimos. Assim, falamos sobre a mídia no contexto televisivo brasileiro, o que remete à grade de programação exibida pela TV, em especial as propagandas direcionadas ao público infantil.

A mídia investe fortemente no consumo dos bens ligados à infância, instigando o público infantil ao consumo exacerbado, visto que a indústria midiática

visa o lucro em sua totalidade, apropriando-se dessa maneira, de todos os recursos disponíveis pelas jogadas de marketing, sem visualizar os possíveis danos ao desenvolvimento infantil. Isto vem ao encontro de Paiva (2009), quando o autor afirma que a atenção mercadológica voltou-se para a criança, a fim de atraí-la para a satisfação do prazer imediato sem se preocupar com os efeitos colaterais.

É justamente a preocupação com os feitos colaterais provenientes do descompromisso com as informações direcionadas às crianças, que fazem emergir cada vez mais questionamentos direcionados à sua benignidade, ainda que saibamos da importância da comunicação e da importância desse meio de comunicação para evolução social. Leite (1998) nos diz que hoje já ultrapassamos algumas dicotomias provenientes da relação criança, mídia e educação, entretanto, estas ainda nos levam a ter novos questionamentos. E são justamente esses novos questionamentos, principalmente o de se há compromisso com a infância, que nos leva a adentrar no campo de discussão sobre a influência da mídia televisiva no comportamento infantil, para poder pensar como esses novos questionamentos constituíram-se. Para tanto, é válido voltarmos brevemente no tempo e pensar como essa mídia/televisão era vista nas décadas que acolheram sua inserção.

Leite (1998) destaca que na década de 80 a TV era vista como algo ruim e que até mesmo os educadores tinham aversão a ela. De modo que o mais interessante é que ainda que houvesse esse comportamento de distanciamento da TV, a quantidade de população de telespectadores só crescia, principalmente a urbana e infantil, evidenciando o que autora chama de “sociedade televisiva” com apogeu na década de 90.

É interessante como a TV vai se inserindo no cotidiano da população brasileira de tal modo que passa a competir com as relações sociais existentes, transpondo o espaço, o tempo e até mesmo confundindo as suas próprias finalidades e funções sociais. Essa situação causada pela eminência desse artefato cultural nos leva a refletir sobre a forma com que a linguagem audiovisual foi e tem sido utilizada pela televisão afeta as crianças, no sentido até mesmo escolar. Isto posto, destacamos Leite (1998), quando afirma que a linguagem audiovisual influencia na construção do conhecimento, de maneira, já constatado, que a TV não contribui para a construção de um pensamento crítico e reflexivo, ao contrário, um pensamento impulsivo e pouco reflexivo.

Ao contribuir para a construção de um pensamento impulsivo e pouco reflexivo, a mídia televisiva atua contra o papel escolar, dado que cabe a esta instituição a tarefa de educar para emancipação do sujeito através da construção e formação de pensamentos críticos e reflexivos. Neste sentido, refletimos em como muitas crianças brasileiras, dado este ser contexto ao qual nos referimos, perdem a oportunidade de terem o desenvolvimento pleno, pois passam boa parte de seu tempo em frente a televisões.

Durst (1998) faz considerações muito interessantes sobre essa falta de criticidade evidenciada pelo comodismo da programação televisiva, ao dizer que a mesma subestima a criança ao produzir apenas programas infantis comuns que não explorem o imaginário como ponto chave para o desenvolvimento infantil, desse modo, criam programas descontextualizados que não tratam e refletem o mundo real onde a criança está inserida.

A programação infantil omite e distorce a realidade e isto influencia diretamente na formação do indivíduo enquanto cidadão, ao enfatizar que a TV não mostra e não permite uma reflexão sobre as posições sociais existentes na sociedade, bem como não permite uma formação política, o que será fundamental para sua formação enquanto sujeito.

Ao discorrer sobre essa formação para ser cidadão, sobre uma formação política, nos lembramos de Freire (2008) quando o autor deixa claro como a leitura de mundo é importante para a compreensão da realidade que cerca o sujeito, principalmente porque é a partir desses aspectos de significação do mundo e das palavras escritas e faladas que a dinamicidade do processo de alfabetização começa a acontecer.

Acreditamos que é através da TV que muitas crianças brasileiras passam a ter contato, ainda que virtualmente, com outras realidades fora dos seus âmbitos e círculos familiares, e que se esta não possibilita a criança em primeira instância a possibilidade de uma leitura de mundo vasta e coerente, ela já perde um pouco da sua capacidade de desenvolvimento crítico.

Durst (1998) diz que cabe a escola conduzir à compreensão do real e da política, de maneira que formem cidadãos bem formados. Obviamente, concordamos com o autor, pois partimos do princípio defendido por Freire (2008) que a educação é um ato político. Segundo o autor, não se pode negar do ponto de vista crítico a natureza política da educação, visto que esta por si só não possuiu

caráter neutro. Assim, ao pensarmos na relação TV/educação, é preciso pensar na intencionalidade e função de cada uma, para que somente assim possamos pensar uma dialética saudável, de modo que, por parte mais de uma do que da outra, não ocorra uma deseducação, em especial, das nossas crianças.

Ressaltamos aqui que não somos contra a televisão propriamente dita, mas sim, contra a forma com que esta apresenta as informações ao público infantil, de maneira que, por inúmeras vezes não ocorre um compromisso com a qualidade do desenvolvimento infantil e nem com a preservação da condição da mesma. Corroboramos assim com Fischer (1998), quando diz que a cultura contemporânea tem como característica a construção de uma infância ausente dela mesma, sendo desde cedo sexualizada e erotizada mais até mesmo que seus próprios pais. E mais, Fischer (1998) ainda ressalta que:

“[...] tal discurso pode ser cotidianamente lido nas diferentes programações recebidas e aplaudidas pelo público infantil, sejam elas explicitadamente criadas para as crianças, sejam simplesmente novelas, telejornais ou shows de variedades e *talk shows*.” (FISCHER, 1998, p. 111).

É justamente através desses discursos veiculados pela programação direcionada às crianças que ocorre, como já viemos enfatizando durante o trabalho, a veiculação das representações da criança, infância e da própria educação, legitimando assim, comportamentos através da padronização dos corpos, culturas, bem como representações das identidades infantis de gênero, sob uma perspectiva de resumo do que é ser menino e ser menina.

Sobre a veiculação das representações da criança, infância e da própria educação, bem como a padronização dos corpos, culturas, bem como representações das identidades infantis, Fischer (1998) afirma que o culto à beleza e à sexualidade tem estado intrinsecamente ligado aos programas infantis de tal modo que o próprio corpo infantil tem sido utilizado precocemente, revelando assim, uma concepção contraditória ao próprio culto. De um lado, uma infância que precisa de uma educação no sentido clássico de comportamentos e regras éticas, enquanto que de outro lado, uma formação relacionada com a aprendizagem básica escolar. Assim, a autora evidencia como ela mesma chama: uma dispare nos produtos da TV.

Ao buscar compreender as relações existentes entre a mídia e a criança, é preciso considerar em partes todos os mecanismos utilizados pela produção televisiva que permeia o imaginário infantil, tendo como base que a mídia por ser um artefato cultural produz maneiras de ser e de se pensar através dos discursos publicitários por ela adotados.

A publicidade tornou-se o principal mecanismo de atração para o consumo, o que de fato não está incorreto, entretanto, não pode-se dizer o mesmo do apelo exacerbado ao consumismo trazido por meio das propagandas, através das jogadas de marketing direcionadas ao público infantil. Soulages (*apud* FERREGUETT, 2008, p. 13), destaca que a publicidade além de construir tipos socioculturais, regula o mercado socioeconômico, por produzir formas culturais e reproduzi-las através das representações.

Diante do que vem sendo exposto, é cabível destacar que a preocupação de muitos indivíduos torna-se crescente no que tange a desconstrução do imaginário da infância através da padronização e normatização das particularidades infantis. Sobre a complexidade dessa situação, Paiva (2009) enfatiza que se torna ainda mais complexa dado que a criança vivencia diversos contextos e é alvo das múltiplas informações provenientes do mesmo.

Antes de darmos continuidade aos nossos diálogos, é necessário haver uma conceituação do que chamamos de publicidade e propaganda, para tanto, tomaremos como base conceitual os estudos de Chauradeau (1984; 2006 *apud* Ferreguett, 2008). O termo propaganda faz referência à propagação de algum tipo de mensagem, seja ela de cunho religioso, ideológico, político, dentre outros, enquanto que a publicidade relaciona-se com as mensagens comerciais. Ainda que o termo propaganda seja mais amplo que o termo publicidade, decidimos seguir a linha de conceituações de Chauradeau (2006), que utiliza ambas as terminologias como sinônimas. ANDRADE (2001) *apud* FERREGUETT (2008, p. 19)

Optamos por utilizar propaganda e publicidade como terminologias e estado de parceria, pois acreditamos que ambas estão entrelaçadas de maneira que uma complementa outra. Ou seja, a propaganda sendo o veículo das informações precisa de algo que o impulse e chame atenção para essas informações, assim, cabe à publicidade o movimento de rotação dessas informações, valendo-se de recursos que a tornem atrativas e valorativas. Este aspecto é comentado por Carvalho (*apud* FERREGUETT, 2008, p. 25), quando afirma que o papel da publicidade em termos

de igualdade com o da propaganda é marcante na sociedade contemporânea, de tal modo que pode ser considerada a condutora das mudanças comportamentais e mentais dos receptores.

Isto posto, vai de encontro a Filho (1998), quando diz que os processos de marketing são formulados para atraírem a atenção do consumidor, possuindo como ponto estratégico as peculiaridades do público-alvo, a exemplo do mercado infantil no Brasil, que tornou-se um dos protagonistas na comercialização de produtos utilizando o marketing como mecanismo de sensibilização.

As propagandas adentram em uma esfera social que atinge os costumes e padrões de uma sociedade. Corroboramos assim, com Ferreguett (2008), quando a autora diz que a propaganda intervém no patamar do imaginário social, trabalhando de maneira subliminar, transformando o imaginário, a fantasia, a idealização em padrões reais. E complementa que as peças publicitárias dos estereótipos individuais e coletivos que a própria sociedade externaliza, valendo-se assim da identificação desses ideais.

Neste contexto é válido destacar Filho (1998), quando afirma que o processo de identificação dessas logomarcas (peças publicitárias) ocorre desde muito cedo para com as crianças, até mesmo antes de serem alfabetizadas. O que nos leva a dialogar com Freire (2008, p. 11), quando relata que “a leitura de mundo precede a leitura da palavra” – evidenciando a dinamicidade da relação “linguagem e realidade”, de modo que revela como estes estão inscritos um no outro de maneira complementar.

Esse processo de identificação dos imaginários através dos estereótipos individuais e coletivos acontece principalmente com as crianças, quando a mídia através da veiculação de super-heróis e princesas cria todo um contexto mágico e necessário, o qual a criança internaliza, tornando-se assim, um dos maiores alvos mercadológicos. É válido destacarmos que não estamos desprezando a magia que permeia os super-heróis e as princesas, pois entendemos a importância deste universo na vida infantil.

A nossa preocupação aqui, é a forma com que esses personagens têm sido utilizados frente o imaginário infantil, influenciando assim, a sua formação de personalidade, identidade e principalmente o comportamento, dado que a comercialização destes objetos comerciais ainda sublinarmente, o que não

acreditamos ser, veicula uma série de representações comportamentais, sociais e identitárias.

Segundo Filho (1988), há certa dúvida quanto à forma e se as crianças se defendem dos apelos emocionais publicitários, pois para muitas delas tudo se trata de novidade, o que leva a um encantamento e criação de expectativas para com o produto ofertado, de maneira com que por inúmeras vezes não percebem as informações e situações lesivas.

A fim de diminuir a exposição frente à quantidade e qualidade duvidosa das informações que lhes são apresentadas, eis que a sociedade tem recorrido a meios legais para poder proteger e amparar o público infantil. De maneira que filtrasse, regulasse, melhorasse e até mesmo inibisse a veiculação de informações, serviços e produtos que viessem a prejudicar o desenvolvimento infantil. A exemplo do Projeto de Lei 5.921/2001, que visava proibir a publicidade/ propaganda para a venda de produtos infantis.

Outro meio legal a que é válido fazermos referência, é a lei 8.078 de 11 de setembro de 1990 (Código do Consumidor), que prevê no seu Capítulo V (das práticas comerciais), na Seção III, especificamente no §2º do Art. 37: “É abusiva, dentre outras, a publicidade discriminatória de qualquer natureza, a que incite à violência, explore o medo ou a superstição, se aproveite da deficiência de julgamento e experiência da criança.” É importante perceber como as estratégias legais têm sido tecidas, a fim de proteger a crianças sem restringi-las do meio social ou até mesmo a deixarem sem o direito a própria expressão da cultura infantil.

A ideia da criança como um adulto em miniatura nasce durante o período medieval, mas diversas vezes essa ideia já esteve presente no imaginário social como já apresentamos, e na contemporaneidade não tem sido muito diferente, visto a sua efetivação na própria história. O público infantil, sob a ótica do processo de globalização e capitalismo, sendo exposto à mídia e à experiência do âmbito social, é influenciado pelos aspectos que são inerentes à vida adulta e que tendenciosamente permeiam o desenvolvimento infantil.

A necessidade de proteger a criança frente à mídia, fez com desde 1990 a constituição promulgasse a Convenção sobre os direitos da Criança, que em termos gerais objetivava o cuidado para com a criança, mas é somente no Artigo 17 que vem a tratar da criança e da mídia afirmando:

Os Estados Parte reconhecem a função importante desempenhada pelos meios de comunicação e zelarão para que a criança tenha acesso a informações e materiais procedentes de diversas fontes nacionais e internacionais, especialmente informações e materiais que visem a promover seu bem-estar social, espiritual e moral e sua saúde física e mental. Para tanto, os Estados Partes:

- a) incentivarão os meios de comunicação a difundir informações e materiais de interesse social e cultural para a criança, de acordo com o espírito do artigo 29;
- b) promoverão a cooperação internacional na produção, no intercâmbio e na divulgação dessas informações e desses materiais procedentes de diversas fontes culturais, nacionais e internacionais;
- c) incentivarão a produção e difusão de livros para crianças;
- d) incentivarão os meios de comunicação no sentido de, particularmente, considerar as necessidades linguísticas da criança que pertença a um grupo minoritário ou que seja indígena;
- e) promoverão a elaboração de diretrizes apropriadas a fim de proteger a criança contra toda informação e material prejudiciais ao seu bem-estar, tendo em conta as disposições dos artigos 13 e 18.

É notável como a preocupação em proteger a criança é trazida na vertente da qualidade do material apresentado a ela, evidente na alínea “e” do artigo mencionado anteriormente, principalmente pela fragilidade das relações e produções dessas crianças na fase inicial. Isto posto, nos remete aos estudos de Corsaro (2011), no que diz respeito à inserção da criança através das suas próprias produções culturais, ou seja, tudo que é produzido por elas em um processo que o próprio autor chama de compartilhamento de culturas de pares, de maneira que, mesmo que elas também produzam, ainda se apropriam e interagem com tudo que lhes é apresentado. Por isso a necessidade de proteção da criança para com os materiais a elas apresentados.

A utilização da produção de material das culturas infantis é intencional por parte do mercado capitalista, pois o mesmo vê na produção simbólica ou material a chance de iniciar as crianças na cultura do consumismo infantil. Ao referir-se a produção da cultura material referente à infância, Corsaro (2011, p. 145) as define como “[...] vestuários, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização [...]”. Desta forma, a produção da cultura material, quando interpelada pela mídia, tem levado esse público a passar por um processo de processo de “adultização” precoce, não na perspectiva do mundo infantil, mas naquela que se manifesta com traços do mundo adulto, amparando-as comportamentalmente pelo modismo do “tal pais, tal filhos”.

A preocupação com a relação da publicidade e a infância, tem se tornado cada vez mais evidente devido à forma com que as crianças têm compreendido os serviços, informações, produtos e principalmente as representações sociais veiculadas pela mídia e as externalizado por meio de seus comportamentos. Vale notar as contribuições de Paiva (2009), quando o autor aponta que a atuação da criança em sociedade é mediada pela assimilação das representações sociais a que tem contato, e mais, que a criança em termos gerais não tem discernimento suficiente para estabelecer uma lógica com as informações que lhes são apresentadas, não podendo assim ser dela *a priori* a responsabilidade de julgá-las.

Na sociedade de consumo na qual estamos inseridos, a criança mediante o processo de identificação e apropriação da cultura, como já referimos, tem seguido o mesmo fluxo consumista no sentido de inserção de costumes, valores e paradigmas à sua formação e desenvolvimento. O que nos tem alertado nesse processo de inserção da criança na sociedade é a forma com que a mesma tem incorporado às próprias representações da criança, infância e da própria educação, veiculadas por esse artifício cultural que tem se apropriado de princípios e valores.

A despeito da relação criança, mídia e consumo, Paiva (2009) diz que é difícil compreender como ocorre a emissão e a recepção das mensagens veiculadas pela mídia, e principalmente como as crianças decodificam essas informações na condição de usuária do serviço midiático, principalmente por esta ser um campo que exhibe modelos de como agir e ser. Isto posto, nos leva mais uma vez a refletir sobre a mídia como instrumento de veiculação de informações que legitimam comportamentos e culturas, bem como, representações das identidades infantis de gênero, sob uma perspectiva de resumo do que é ser menino e ser menina, representações sociais dentre outras.

É notável que, por via de questões legais, a legislação pelo menos no campo da teoria tem dado conta de oferecer proteção à criança, através das regulamentações de publicidades infantis. Entretanto, essas medidas ainda que cabíveis, não têm sido suficientes para inibir os recursos utilizados pela indústria publicitária, principalmente porque, segundo Ferregueti (2008), a criança não possui discernimento para perceber os mecanismos e artimanhas utilizadas pelas propagandas a fim de persuadir o consumidor, havendo assim maior necessidade proteção para com as crianças.

Sobre essa necessidade do cuidado e proteção com a relação entre a mídia televisiva e a criança na sociedade de consumo, Távola (1998, p.48) faz uma importante consideração sobre o porquê dessa necessidade, ao afirmar que – “as crianças usam a TV como uma das fontes de onde extraem material para organizar e interpretar suas experiências vividas, só que está fonte tem uma energia tremenda”. A energia a qual o autor se refere é justamente sobre o que viemos discutindo ao longo deste capítulo, que é justamente sobre o tipo de informação destinada às crianças, considerando a intencionalidade por detrás de cada uma delas.

É preciso refletir sobre a importância de observar como as propagandas infantis fazem as suas abordagens cada vez mais ancoradas no lúdico/fantástico, a fim de obter maior aproximação com a crianças, utilizando em maior e senão todo o tempo de artifícios carregados de magia, manipulando assim, a criança e o seu potencial de absorção de informações a favor do sistema mercadológico, que por conseguinte só tende a priorizar o consumo por meio da veiculação de representações e padronizações de culturas da criança e da infância, identidades infantis e da própria educação.

Bom, até aqui fizemos uma breve contextualização sobre a construção sócio-histórico da concepção de criança e infância até a contemporaneidade, na qual a criança estabelece uma relação subjetiva e individual, dotada de experiências socioculturais com a sociedade que está inserida e com a mídia, como um artefato cultural inerente da sociedade contemporânea. No capítulo seguinte, faremos uma abordagem das concepções de identidade de gênero e a veiculação das mesmas, trazidas pelas representações midiáticas e a influência destas no comportamento infantil.

4. CONSTRUÇÕES SOBRE O “OUTRO”, O OUTRO “SER”, O OUTRO “CORPO”: IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

No convívio social as crianças pequenas constroem suas identidades, aprendem desde pequenas os significados de serem meninas e meninos [...] e experimentam nas relações do cotidiano da creche e da pré-escola a condição social de ser criança. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 62).

É na infância que a criança estabelece relações com o meio social onde está inserida, de modo que como já elucidamos, seguindo os princípios da reprodução interpretativa, ela ressignifica os saberes que lhes são apresentados e os compartilha por meio da sua cultura de pares, transformando, assim, o meio a sua volta. (CORSARO, 2011). Nesse viés de interação/compartilhamento de saberes é que a criança entra em contato com representações socioculturais presentes na sociedade e, via um processo de reconhecimento deles, passa a construir a concepção de sua identidade naquele meio.

Este capítulo traz considerações sobre gênero, para assim poder discutir, sobre como as relações de gênero são construídas no contexto de uma sala de aula da Educação Infantil, considerando a influência cultural e social dos discursos normativos e da própria cultura criada em sala, tanto pelas crianças, como pelas professoras. Neste contexto, os estudos sobre gênero enquanto conceito e categoria de análise (Scott, 1990), tornam-se fundamental para compreender como as concepções da identidade de gênero que aparecem no cotidiano e nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.

Pensar sobre o conceito de gênero é um ato político. Ao buscar compreender as entranhas do próprio conceito e a influência deste na sociedade assume-se uma postura ideológica sobre o mesmo, dado o fato de o gênero transgredir a esfera dos aspectos culturais e adentrar nos aspectos políticos, sociais, históricos e também econômicos. Aqui, acreditamos que é importante e se faz necessário discutir sobre gênero, pois desta maneira tem-se a oportunidade de compreender como as relações estabelecidas em sociedade entre homens e mulheres estão intrinsecamente ligadas por representações, padronizações e idealizações sobre e acerca do outro, o que, a saber, é fruto de um processo sócio-histórico.

De tal modo, acreditamos que discutir sobre gênero na Educação Infantil é importante, pois se tem a oportunidade de desmistificar concepções trazidas pelo meio social, incutidas em práticas e por vezes direta ou subliminarmente reforçadas por propagandas destinadas ao público infantil, objetivando uma sociedade mais igualitária. Destarte, discutir sobre gênero na Educação Infantil é um trabalho que precisa ser realizado de modo a estar amparado por uma capacitação profissional e um referencial teórico, usufruindo também de metodologias adequadas as necessidades de desenvolvimento das crianças e suas respectivas faixas etárias.

Assim como as concepções sobre infância e criança são históricas e socialmente construídas, como abordamos no primeiro capítulo, as concepções sobre gênero também são. Scott (1990) afirma que o conceito de gênero foi sendo construído em longo prazo, e repousa em sua base duas proposições – “o gênero é um elemento constitutivo das relações sociais fundadas sobre as diferenças percebidas entre os sexos, e o gênero é um primeiro modo de dar significado às relações de poder”. (Scott, 1990, p. 86).

Com tal afirmação é possível perceber que a autora traz o gênero como uma construção social e histórica, que “sofre” influência de várias práticas e discursos constituintes dos interesses das instâncias de uma sociedade. Scott (1990, p. 86) sustenta que, sendo um – “elemento constitutivo das relações sociais baseadas nas diferenças percebidas” – o gênero implica em quatro elementos, sendo eles: os símbolos culturais, os conceitos normativos, as noções políticas e por último a identidade subjetiva. Através destes quatro elementos, a autora traz reflexões de como eles incidem na construção do conceito e na vivência das relações de gênero, sejam através das representações culturais vindas dos símbolos, das doutrinas trazidas pelos conceitos normativos, das noções políticas da organização social e, por fim, a produção das identidades.

A forma com que Scott (1990) sistematiza o conceito de gênero por ela defendido, nos permite ter visão ampla dos diferentes processos sociais que permeiam a construção de tal conceito, bem como nos permite refletir sobre a implicação dele nas relações sociais, considerando o fato de que as relações de gênero estão presentes em diversos espaços, orientando práticas cotidianas e institucionais, como por exemplo as desenvolvidas na escola.

Para que possamos compreender melhor o gênero enquanto uma construção social, que reflete as emergências sociais de determinados períodos e sociedades,

nos apoiamos nos escritos de Louro (2014), que, a saber, dialoga na mesma perspectiva social trazida por Scott (1990), bem como as outras autoras e autores que faremos menção neste capítulo.

Segundo Louro (2014), o conceito de gênero emergiu dos Movimentos Feministas na virada do século XIX, quando as principais reivindicações do movimento giravam em torno da igualdade de direitos entre mulheres e homens, maior representação feminina, oportunidades de estudo e trabalho, bem como uma das maiores reivindicações, que por sinal, promoveu ao movimento maior visibilidade, sendo este o “sufragismo²”. É neste contexto de reivindicações, na década de 1960, que a autora afirma que tornou-se cada vez mais necessário problematizar as discussões sobre gênero, fundamentando-as a partir de estudos e construções teóricas.

É a partir das contestações e empenho das mulheres na luta por seus por seus direitos através dos movimentos feministas, seguindo o fim da década de 60, que o próprio movimento passou a consolidar seu caráter político e social, sendo este reforçado e cada vez mais visibilizado através de, segundo Louro (2014, p. 20), – “grupos de conscientização, marchas e protestos públicos, mas também através de livros, jornais e revistas” – embasados pelos Estudos Feministas advindos do próprio movimento, como afirma a autora – “Militantes feministas participantes do mundo acadêmico vão trazer para o interior das universidades e escolas questões que as mobilizavam, impregnando e “contaminando” o seu fazer intelectual- como estudiosas, docentes, pesquisadoras – com a paixão política”. (LOURO, 2014, p. 20).

Há pequenos passos, os espaços sociais foram sendo ocupados de modo físico pelas mulheres, bem como, pelas discussões sobre a representatividade e importância da ocupação feminina no âmbito social, ou seja, para além das paredes da cozinha. Se foi fácil? De forma alguma. As desigualdades sociais entre os homens e as mulheres continuavam acentuadas. Segundo Louro (2014, p. 24), por uma lógica androcêntrica, as explicações que justificavam a desigualdade seguiam – “O argumento de que homens e mulheres são biologicamente distintos e que a relação entre ambos decorre dessa distinção, que é complementar e na qual um deve desempenhar um papel determinado secularmente [...]”.

² Direito do voto a mulheres. O sufragismo, segundo Louro (2014), fez parte da primeira onda dos movimentos feministas.

A perspectiva da distinção biológica como fator preponderante sobre a desigualdade social entre homens e mulheres de modo muito reducionista permeava de forma intrínseca o senso comum, o que, a saber, só dificultava a desconstrução desse pensamento, que por sinal seguiu durante muito tempo calcado em uma – “linguagem “científica”.³. Destarte, muitas estudiosas passam a buscar desconstruir essa ideia de modo a lapidar – “uma argumentação que supõe a destruição dessa causa central como o caminho lógico para a emancipação das mulheres”. (LOURO, 2014, p. 24).

É justamente através desse processo de busca e lapidação de uma explicação que não mais favorecesse ou seguisse a uma lógica androcêntrica que se fez inescusável partir de um ponto em que não mais as características sexuais fossem utilizadas como mecanismo de submissão e medição de valor social entre homens e mulheres. Isto posto, cabe aqui mais uma vez citar a autora na qual esta discussão está respaldada:

É necessário demonstrar que não são propriamente as características sexuais, mas é a forma com essas características são representadas ou valorizadas, aquilo que se diz ou pensa sobre elas que vai construir, efetivamente, o que é feminino e masculino em uma dada sociedade e em um dado momento histórico. (LOURO, 2014, p. 24).

Ao pensar sobre o conceito de gênero é preciso vê-lo de forma plural, pois as representações sobre homens e mulheres são amplas, principalmente porque essas representações não se diferenciam apenas pelo contexto temporal, mas principalmente – “no interior de uma sociedade, ao se considerar os diversos grupos (étnicos, religiosos, raciais, de classe) que a constituem.” (LOURO, 2014, p.27).

De tal modo é preciso enxergar a pluralidade intrínseca do próprio conceito de gênero e dos lugares onde se fala de e sobre gênero para que possa compreender o nascedouro do mesmo, dentro desta sociedade tão heterogênea. A saber, Louro (2014) diz que ao assumir a postura de afirmar que o conceito de gênero possui caráter social, é preciso conceber as sociedades e o tempo histórico pertencente a cada uma como singular aquela e divergente em relação a outra, ou seja, reitera-se mais uma vez que o conceito de gênero é algo socialmente construído de modo que ao conceber esta ideia:

³ Expressão utilizada por Louro (2014, p. 25), em seu livro “Gênero, sexualidade e educação: em uma perspectiva pós- estruturalista. Editora Vozes, 2014.

Afastam-se (ou se tem a intenção de afastar) proposições essencialistas sobre os gêneros; a ótica esta dirigida para um processo, para uma construção, e não apara algo que exista *a priori*. O conceito passa a exigir então que se pense de modo plural, acentuando que os projetos e as representações sobre mulheres e homens são diversos. (LOURO, 2014, p. 27).

Por justamente ser um processo de construção, o conceito é permeado de representações sociais que são frutos das próprias relações sociais construídas entre homens e mulheres. (Louro, 2014; Scott, 1990). Neste contexto, ao pensarmos em como as representações sociais são determinantes na construção de uma sociedade e até mesmo da história dos sujeitos que a compõe, verificamos que tudo depende de como as relações sociais se constituem. É cabível destacar que, corroboramos com Louro (2014, p.26) quando afirma que ao conceber o caráter “fundamentalmente social” do conceito de gênero, não nega-se o fato da constituição biológica dos corpos, porém, entretanto e todavia, verifica-se uma grande e crescente influência” – da construção social e histórica produzida sobre as características biológicas. De tal modo que :

Para que se compreenda o lugar e as relações de homens e mulheres numa sociedade importa observar não exatamente seus sexos, mas sim tudo o que socialmente se construiu sobre os sexos. O debate então vai se constituir, então, por meio de uma nova linguagem, na qual gênero será um conceito fundamental. (LOURO, 2014, p. 25).

O que queremos dizer é que o entendimento que se possui sobre o “outro” quando partilhado por um grupo, modula a história daquele sujeito e até mesmo dos que estão ao redor. Grande exemplo disto é como o conceito de gênero se constituiu por meio das relações sociais e durante muito tempo, de forma, a nosso ver hoje, reducionista, esteve atrelado apenas a construção de papéis sociais atribuídos ao homem e a mulher, revelando assim uma padronização seguido de um doutrinamento sobre o outro.

Louro (2014) afirma que ao existir uma padronização e/ou pré-estabelecimento de papéis a serem executados pelo feminino e pelo masculino, tende-se a definir até as formas de se relacionar e comportar, por conseguinte, obtém-se uma intensificação das desigualdades existentes, bem como a perda da criticidade social, como fica exposto em:

Ficariam sem exame não apenas as múltiplas formas que podem assumir a masculinidade e a feminilidade, como também as complexas redes de poder que (através das instituições, dos discursos, dos códigos, das práticas e dos símbolos...) constituem hierarquias entre os gêneros. (LOURO, 2014, p. 28).

As relações de poder oriundas das hierarquizações sociais tendem a manter uma relação de dominador e dominado, silenciando a uma parcela da população, fazendo uso de práticas doutrinadoras advindas das próprias relações sociais, sendo estas práticas por vezes reforçadas e veiculadas, a exemplo, pelas propagandas televisivas aqui concebidas como artefatos culturais.

Pensar a identidade de gênero na Educação Infantil, nos leva justamente a buscar compreender como estas relações de gênero, que também se configuram uma relação de poder entre as crianças, se constituem neste espaço, principalmente porque este é dinâmico e carregado de valores e nele as relações sociais imbricam-se nos discursos que circulam pela unidade escolar, de tal modo que reproduzem as estruturas de poder presentes na sociedade.

Pensando no contexto da identidade de gênero na Educação Infantil, destacamos Finco e Oliveira (2011), quando afirmam que é no convívio social por meio das relações presentes na creche e na pré-escola que as crianças constroem suas identidades, modulando-as na perspectiva de serem meninos e meninas. Concordamos com as autoras porque é justamente na pré-escola, o nosso âmbito de pesquisa que a acreditamos ser o primeiro lugar que por meio de um processo de socialização entre culturas de pares (CORSARO, 2011), as crianças trocam e internalizam suas primeiras experiências sociais para além do âmbito familiar.

As crianças desde muito cedo compreendem e vivenciam as experiências de gênero, pois aprendem a diferenciar as atribuições ao sexo masculino e ao sexo feminino, a exemplo de situações bem básicas, tais como, as cores, brinquedos e até mesmo os papéis sociais atribuídos a cada um (FINCO e OLIVEIRA, 2011). Isto posto vem de encontro à Guizzo (2005), quando afirma que as crianças vão constituindo as suas identidades por meio das situações vivenciadas e dos investimentos e serviços que a elas são destinados, desde os tipos de jogos e brinquedos até as brincadeiras.

Outro aspecto levantado por Guizzo (2005) é que a vivência de situações acaba por reiterar a questão dos papéis sociais destinados aos homens e às

mulheres, pois as crianças vão aprendendo quais lugares podem e/ ou devem ocupar, assim como objetos que devem ou não fazer uso, o que para a criança torna-se uma representação incontestável de realidade, incidindo assim na formação e na produção da identidade desses meninos e meninas.

Situações como estas são amplamente percebidas na Educação Infantil, por meio do que Corsaro (2011) chama de diferenciação de gênero – “o primeiro sinal de diferenciação social nas relações de pares das crianças pequenas é o aumento da separação por gênero, com crianças de 3 anos mostrando preferência por brincar com crianças do mesmo sexo”. (CORSARO, 2011, p. 193). Para Corsaro (2011, p. 194), a diferenciação de gênero na cultura de pares segue a uma lógica autoimposta na qual o gênero assume o caráter de um elemento contraste, em que – “meninos/meninas não brincam com meninas/meninos [...]. Os meninos valorizam a competição e a resistência, enquanto as meninas se preocupam com a afiliação e o estabelecimento de boas amizades”.

As crianças desde cedo passam por um processo de instrução vinda do mundo adulto em que aprendem a fazer a diferenciação de gênero por meio de padrões comportamentais, visuais, dentre outros, mas principalmente do que deve ou não ser feito por aquele gênero e isto não é diferente dentro do espaço escolar, ao ponto que Corsaro (2011) destaca que os professores tendem a dar instruções específicas tanto a meninas quanto a meninos em relação à forma com que devem brincar e se comportar.

Nesta mesma linha de considerações Finco e Oliveira (2011, p. 65) apontam que dentro do espaço da sala de aula é possível identificar na relação professores e crianças uma série de expectativas, tanto na fala quanto na postura, que reforçam a constituição do ser menino e ser menina – “transmitindo mensagens e expectativas quanto ao tipo de comportamento e desempenho intelectual mais adequado para cada sexo”. Ainda nesta mesma linha de considerações as autoras afirmam, pensando no espaço da Educação Infantil, que as professoras se relacionam de forma diferente com os meninos e as meninas.

A conversa com menina, elogiando sua meiguice, a justificativa da atividade sem capricho do menino; a forma com que o adulto separa um conflito, defendendo e protegendo a menina da agressividade dos meninos. (FINCO e OLIVEIRA, 2011, p. 66).

Sobre tal exposto, Finco e Oliveira (2011), sustentam que o comportamento desejado é reforçado pelas expectativas relacionadas às características atribuídas às meninas e aos meninos, de maneira que no ambiente escolar da Educação Infantil o reforço pode vir atrelado ainda que inconscientemente por gestos, práticas e discursos. As autoras ainda destacam que a escola ao reforçar as referidas expectativas através de discursos relacionados a estereótipos e até desempenho intelectual, acaba por manipular a socialização das crianças na creche.

É válido pensarmos em como estes discursos e gestos estão por vezes incutidos nas práticas pedagógicas de modo a violar um dos princípios mais preciosos que a escola e a grande maioria da sociedade em tempos mais recentes tem pregado: respeito à diversidade. Segundo Guizzo (2005), os meninos e as meninas dentro da instituição escolar passam por processos de regulação e estas por vezes acontecem de forma tão discreta e por vezes tão encaradas como normais que acabam por passar despercebidas, tendo por consequência a carência de discussões sobre gênero e sexualidade, bem como, a problematização de situações e temáticas que surgem no cotidiano escolar.

A escola por si só é uma instituição social complexa, mas, principalmente diversificada, portanto mais do que nunca compreender que todos os sujeitos que compõem o âmbito escolar possuem as suas especificidades, de tal modo que precisam ser respeitadas em ínfimo. Por tal situação é que fala e discute-se uma pedagogia das diferenças. Desta maneira, ratificamos com Finco e Oliveira (2011), quando asseveram que o espaço da Educação Infantil pode, por meio de ações que promovam o respeito e valorização das diferenças, enriquecer o próprio espaço da instituição, dado, seu caráter coletivo. E mais, é neste liame de enriquecimento do espaço que surgem maiores possibilidades de permitirem as crianças uma visão mais ampla e heterogenia dos espaços que porventura estão inseridas.

As crianças por estarem inseridas em espaços sociais contribuem para organização e modificação do mesmo, dado o fato que, estas, produzem seus próprios saberes e incorporam outros. É neste sentido que torna-se necessário pensar em ações que permitam as crianças construir de maneira positiva e ampla, um pensamento reflexivo e crítico, mais principalmente sensível sobre construções sociais existentes em seu meio. É somente desta forma que estes sujeitos poderão compreender e reconhecer desde a sua infância as vivências entre meninos e

meninas, de modo que não exista a necessidade de um padrão comportamental pré-estabelecido para ser um ou outro.

Desde muito cedo as crianças buscam por meio de um processo de identificação social, uma figura ou grupo, que lhes sirvam de espelho, inspiração e a partir daí passam a se apropriar culturalmente de todas as informações sociais que lhes são apresentadas, o que lhes permite construir a sua identidade enquanto sujeito. Todo indivíduo possui uma identidade, e esta é o que lhes permite ser diferente dos demais.

Entretanto, ainda que a identidade seja algo singular a cada pessoa, esta sofre influências dos grupos e instituições sociais que compõem a nossa sociedade, ou seja, a identidade torna-se um produto cultural/ uma construção social. Louro (2015, p. 12) assevera que é no âmbito da cultura e da história, e nas marcas produzidas por elas que se constituem as identidades sociais, de tal modo, que esta constituição se dá pelas vivências das – “diferentes situações, instituições e agrupamentos sociais”.

A autora ressalta que à construção dessas identidades sociais e culturais é um processo político que, por conseguinte produz diversas formas de representação e significados, que acabam sendo interpelados pelas relações de poder, isto porque ha sempre uma busca pela naturalização das identidades, visando a homogeneização dos sujeitos pelo referencial heterossexual –“concebido como natural, e também como universal e normal”(Louro (2015, p. 12), principalmente nos espaços institucionais.

Ao referir-se a essa produção cultural da identidade, Guizzo (2005) diz que a escola tem grande influência sobre a questão da constituição das identidades principalmente no que tange aquelas que consideram-se como saudáveis e normais. Este aspecto também é comentado por Freire (2012, p. 6) quando afirma que – “a escola também institui lugares para as meninas e para os meninos”.

[...] há comportamento considerado como “natural” para os meninos, pois, nas construções sociais e culturais, o comportamento do menino é marcado pela coragem e valentia, a ele não é dado o direito de chorar e ser emocionalmente frágil e dengoso, comportamento esse tido como “natural” para as meninas. Assim, a escola vai “fabricando” o lugar da menina e do menino [...]. (FREIRE, 2012, p. 6)

É desta forma que as crianças vão por meio da convivência e das experiências que vão vivenciando consigo e com os outros aprendendo e reproduzindo no espaço escolar, as práticas culturais que induzem e demarcam sua concepção de gênero. Segundo Freire (2012, p. 6) – “as crianças incorporam comportamentos, atitudes que produzem e reproduzem em suas relações, modos de ser menina e ser menino que trazem consequências para a sua convivência com o grupo”.

As crianças são ensinadas a reproduzirem valores e comportamentos, principalmente aqueles que são considerados adequados, e no espaço escolar esses ensinamentos não ficam de fora do currículo, à medida que ensina-se a meninos e meninas quais brinquedos e lugares lhes pertencem. No fim das contas, há sempre um direcionamento que parte de cima para baixo e depois segue horizontalmente reproduzido.

Pode-se dizer que, ainda que a escola e suas práticas sejam um espaço de produção e reprodução de distinções de gênero, ela não é a única, até porque os artefatos culturais e instituições sociais como a família, também estão presentes na vida das crianças e ensinam a elas modos de ser e não ser, produzindo assim, identidades ainda que genericadas, como aponta Carvalhar (2009):

Mídia, família e escola, em um processo que ora apresenta continuidades ora descontinuidades, ensinam como os corpos infantis devem se comportar, a fim de serem reconhecidos como pertencentes a um determinado gênero. Assim, tanto a mídia e a família, como a escola marcam os corpos infantis de forma diferente conforme o gênero. Nesses diferentes currículos, acontece um incentivo para que os meninos sejam fortes, heroicos e viris, enquanto as meninas devem ser delicadas, embelezadas e maternais. (CARVALHAR, 2009, p. 68)

É possível perceber como a produção das identidades de gênero, é fomentada não por um agente, mas por vários, que de modo muito singular vão produzindo significados e a sua maneira instituindo discursos e práticas que direcionam as crianças a caminharem conforme seus interesses. No fundo, há uma intensa produção de idealizações e representações sobre o “outro”, o outro “ser”, o outro “corpo”, e tais, funcionam cada vez mais como estratégias e mecanismos de regulação e silenciamento nos diferentes espaços onde se dão as relações sociais.

É nesta perspectiva que Louro (2014) chama atenção para a necessidade de buscar perceber no espaço escolar, de modo sensível e minialista, a forma com que tem acontecido a formação de sujeitos, pois através da organização e do cotidiano escolar, práticas são ensinadas e apreendidas, principalmente porque a escola é um âmbito produtor de relações sociais e mecanismos de regulação. Assim sendo, a autora enfatiza a importância de – “ver, ouvir e sentir” (Louro, 2014, p. 63) todas as nuances do espaço escolar.

5. METODOLOGIA

Como entender o que as crianças falam, com seu mundo de fantasias com suas construções próprias e entendê-las a partir da nossa visão, de quem não é mais criança?. (DERMARTINI, 2009, p.14).

As metodologias de trabalho científico direcionadas ao público infantil têm sido criadas e reformuladas à medida que ganham maiores dimensões dado o fato da necessidade de compreender a criança pela sua subjetividade, considerando todo o contexto social em que está inserida. Para tal compreensão e respondendo a questão trazida acima por Dermartini (2009), acreditamos que é preciso abandonar a visão adultocêntrica e imergir por meio do olhar e escuta sensível no universo infantil.

Assim, os caminhos metodológicos que permitiram o desenvolvimento desta pesquisa serão expostos neste capítulo, de tal maneira que, para cada item citado, optamos por não apenas descrevê-los, mas, pauta-los nas justificativas que nos levaram a tais escolhas. Procuramos por meio dos caminhos metodológicos valorizar as crianças enquanto sujeitos protagonistas das suas próprias histórias e fizemos isto através da utilização das falas das crianças, vozes que por sinal foram por muito tempo silenciadas pelas ciências sociais, mais precisamente pela ciência moderna.

A saber, durante muito tempo havia pouca ou quase inexistentes produções científicas sobre as crianças. Segundo Gobbi (2009), as crianças estiveram às margens das pesquisas porque em certo período de suas vidas estas não eram falantes, o que fez com que não houvesse interesse por parte das ciências sociais em buscar compreender a subjetividade infantil e nem sequer considera-los enquanto sujeitos.

Para as ciências sociais no século XIX, o paradigma dominante era o modelo de racionalidade, sendo este o marco da ciência moderna e por isso as ausências de estudos direcionados ao público infantil e em outras áreas, dado o fato de que estas trabalham em sua grande maioria com subjetividade dos sujeitos. Segundo Santos (2008) o paradigma dominante era concebido como um modelo totalitário visto como global, que desconsiderava todos os outros tipos de conhecimentos que não emergissem de um rigor metodológico científico quantitativo, nesta perspectiva de ciência:

Em primeiro lugar, conhecer significa quantificar. O rigor científico afere-se pelo rigor das medições. As qualidades intrínsecas do objeto são, por assim dizer, desqualificadas e em seu lugar passam a imperar as quantidades em que eventualmente se podem traduzir. O que não é quantificável é cientificamente irrelevante. (SANTOS, 2008, p. 27-28).

Ora, se todo o conhecimento para ser considerado científico precisava ser quantificado através de um rigoroso método, entende-se que a relação com o conhecimento passa a ser casual, no sentido de causa-efeito, o que por conseguinte leva a um reducionismo funcional da própria ciência e do conhecimento por ela originado. Ao dar prioridade à quantificação do conhecimento, não oportuniza-se o estudo da própria sociedade. Santos (2008) destaca que o segundo método do paradigma dominante visa a redução da complexidade, já que o primeiro é quantificação, isto fica exposto quando diz:

Em segundo lugar, o método científico assenta na redução da complexidade. O mundo é complicado e a mente humana não o pode compreender completamente. Conhecer significa dividir e classificar para depois poder determinar relações sistemáticas entre o que se separou. (SANTOS, 2008, p. 28).

A complexidade a qual o autor refere-se está intrinsecamente ligada à subjetividade humana que permeia também as relações constituídas em sociedade. Ao entender o supracitado, vemos o porquê da falta de produções científicas em áreas de estudo como a sociologia e antropologia na era moderna, voltadas para o público infantil, bem como de outros, o que por sinal têm-se os efeitos sentidos até os dias de hoje, dado o fato da ausência desses trabalhos neste período.

É ao fim do século XIX, que estudiosos percebem que o paradigma da ciência moderna já não sustentava as necessidades emergentes da sociedade em ascensão. Dentre alguns outros fatores, Santos (2008, p. 54) destaca que o abismo criado entre a relação sujeito e objeto - “[...] uma relação que interioriza o sujeito à custa da exteriorização do objeto, tornando-os estanques e incomunicáveis.”, é um dos pontos que culminou na crise do paradigma moderno, o que originou o paradigma emergente, proporcionando estudos direcionados à sociedade e à complexidade advinda das relações sociais.

Um paradigma que, segundo Santos (2008), é completamente diferente do anterior, pois é fruto de uma revolução científica propiciada por uma sociedade que

já foi modificada pela própria ciência. Assim, a superação da dicotomia ciências sociais/ciências naturais possibilitada pela revolução científica leva a ciência a um novo redirecionamento de concepção, que no caso em questão é o da “[...] concepção humanística das ciências sociais enquanto agente catalisador da progressiva fusão das ciências naturais e ciências sociais [...].” (SANTOS, 2008, p. 71).

O paradigma emergente, neste caso, surge desprendido de alguma forma da epistemologia propagada pelo paradigma anterior, principalmente por que passa a buscar respostas que outrora não foram respondidas pelo rigor quantitativo, de modo a associar o conhecimento científico ao considerado senso comum, a fim de obter uma ciência pura. Segundo Santos (2008):

A ciência pós-moderna, ao sensocomunizar-se, não despreza o conhecimento que produz a tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida (SANTOS, 2008, p. 91).

O paradigma emergente, enquanto uma ciência pós-moderna, permite a aproximação do sujeito e objeto de modo que não há mais uma fronteira disciplinar impedindo a diálogo entre o todo e as partes, além de permitir que por meio dessas novas epistemologias o conhecimento seja ele científico ou comum direcione as ações e permitam a compreensão da realidade. Isto posto, cabe mais uma vez citar Santos (2008, p. 88) quando diz- “[...] a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional. Tenta, pois, dialogar com outras formas de conhecimento deixando-se penetrar por elas.”

Compreender a relação dos paradigmas para com o desenvolvimento da ciência é muito importante, pois nos permite compreender o modo de se fazer ciência, bem como, as metodologias para tal feito, e principalmente como que se constitui a ciência que conhecemos hoje.

Neste liame, e considerando toda a epistemologia trazida pelo paradigma emergente na ciência pós-moderna, a nossa pesquisa ampara-se neste paradigma, pois para além do reconhecimento do conhecimento em sua totalidade, ele permitiu a aproximação entre o sujeito e o objeto no campo da pesquisa, bem como tornou possível o embasamento de metodologias que permitissem a inserção do

pesquisador na realidade a ser pesquisada a fim de compreender as suas complexidades, no caso aqui em questão, o universo infantil.

Assim sendo, tomamos como ponto de partida para discorrer sobre os caminhos metodológicos seguidos por esta pesquisa e por ventura permitida pelo paradigma emergente, a contextualização quanto à finalidade desta, o que nos permitirá ao longo da escrita evidenciar o tipo de abordagem, os instrumentos, e mais, o lócus da investigação e seus sujeitos.

Para tal feito, é válido destacar que temos como objetivo geral compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.

Para tanto investigou-se, por meio de objetivos específicos, de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano, mediante a influência das propagandas televisivas. Assim sendo, configurou-se também necessário analisar como as propagandas têm influenciado as práticas e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar.

5.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

Por termos um objeto de pesquisa tão sensível e ao mesmo tempo complexo, nos ativemos a seguir os pressupostos do Paradigma Emergente, como já citado, pois são justamente estes que nos permitiram realizar esta pesquisa da maneira com que está estruturada, de modo que não há uma separação entre o sujeito e o objeto e sim a valorização destes por meio da subjetividade intrinsecamente ligada a suas experiências, o que nos leva a adotar uma abordagem qualitativa de pesquisa.

A abordagem qualitativa está para além da “*fenomenalidade do real*”, (SEVERINO, 2007, p. 118), esta que, para o autor, é marco do nascimento da ciência na era moderna, mas que historicamente não contemplava as necessidades de estudo do sujeito/homem enquanto objeto de estudo, dado seu reducionismo funcional (causa- efeito).

Isto posto, nos remetemos a Galeffi (2009) quando nos chama atenção para a essência metodológica e epistemológica da pesquisa qualitativa, ao revelar seu processo de desdobramento por meio das experiências e perspectivas humanas em conjunto de naturezas organizacionais, históricas, comportamentais e existenciais, o

que por sinal era justamente o que o Severino (2007) compreendia que faltava à configuração quantitativa, fruto do modelo cientificista da época.

Para muitos autores, definir a pesquisa qualitativa é uma tarefa muito difícil devido a sua concepção em diversas vertentes. Para Esteban (2010, p.126), por exemplo, - “é mais fácil descrever o que é a pesquisa qualitativa do que defini-la”. Entretanto, ao tecer ideias sobre este tipo de pesquisa, a autora percebe que poderia identificar a pesquisa qualitativa conforme seu objeto; finalidade; elaboração conceitual e desenvolvimento, chegando à seguinte conclusão:

A pesquisa qualitativa é uma atividade sistemática orientada à compreensão em profundidade de fenômenos educativos e sociais, à transformação de práticas e cenários socioeducativos, à tomada de decisões e também ao descobrimento de um corpo organizado de conhecimentos. (ESTEBAN 2010, p.127)

Ao prosseguirmos a busca pela melhor compreensão do que seria uma pesquisa qualitativa, concordamos com a autora sobre a dificuldade da elaboração de uma definição e, mais uma vez, corroboramos com Esteban (2010) ao afirmar que as características são para além do crucial que é a relação com o sujeito, o melhor caminho para compreender este tipo de pesquisa. Assim sendo, características como: atenção ao contexto natural; abordagem das experiências de modo holístico; caráter interpretativo e principalmente a flexibilidade. Sobre o último, a autora afirma:

[...] a flexibilidade significa dirigir o olhar para a pessoa que pesquisa, o reconhecimento das premissas teóricas e também pessoais que modulam sua atuação, assim como sua relação com os participantes e a comunidade em que realiza o estudo. (ESTEBAN 2010, p.130)

A flexibilidade a qual a autora faz menção tem suas bases fundadas no processo de refletir sobre a própria ação e a estabelecida com o outro, no contexto da pesquisa, a flexibilidade está diretamente ligada à relação entre o pesquisador e o pesquisado, de modo que esta incide diretamente em todo o desdobramento da pesquisa, bem como, por conseguinte em seus resultados. Assim, é preciso principalmente por parte do pesquisador a sensibilidade e meios teóricos e estratégicos para lidar com as nuances advindas no meio estudado.

É compreendendo e seguindo todo o exposto que nos resguardamos na abordagem qualitativa, por nos permitir compreender, descrever e/ou explicar aspectos da realidade, de maneira que não ocorra uma quantificação de dados e que possibilite ter uma visão totalizante da realidade (sujeito/homem) e não fragmentada, pautada no caráter subjetivo intrinsecamente ligado a esta mesma realidade.

É válido destacar que as pesquisas na área da Educação tem sido de abordagem qualitativa por procurarem compreender de maneira mais profunda aspectos ligados à complexidade do comportamento humano, segundo Marconi e Lakatos (2010). Nesse sentido, nos apoiamos nos estudos de Galeffi (2009) quando diz que a importância da pesquisa qualitativa para o meio acadêmico educacional revela-se dado o fato de -- a sua epistemologia configurar-se a partir das relações subjetivas humanas e contextos multidimensionais que a circundam e fazem parte da sociedade em que vivemos -- o que para o autor tem tudo a ver com a *totalidade vivente* que conjuga toda a perspectiva humana.

Ademais, compreendemos que o desdobramento da pesquisa qualitativa não se restringe-se ao interpretacionismo das relações subjetivas humanas e contextos totalizantes, por conseguinte é dependente dos fatores que a ela estão diretamente ligados, cabendo aqui citar Gil (2010) quando afirma que:

A análise se qualitativa depende de muitos fatores, tais como a natureza dos dados coletados, a extensão da amostra, os instrumentos de pesquisa e os pressupostos teóricos que nortearam a investigação. Pode-se, no entanto, definir esse processo como uma sequência de atividades, que envolve a redução dos dados, a categorização desses dados, sua interpretação e a redação do relatório. (GIL, 2010, p. 133).

É perceptível que o rigor quanto à construção da pesquisa em uma abordagem qualitativa deve ser mantido, tal como seria em uma abordagem quantitativa, dado o fato de que é justamente esta conduta adotada, não só durante a escolha de métodos e instrumentos, mas durante toda a pesquisa, que determinará a sua qualidade no meio acadêmico. Assim, corroboramos com Gil (2010), pois acreditamos que é a partir da interação dos fatores que compõem a pesquisa e, mais precisamente, da interpretação dos dados fornecidos pelos instrumentos, que a pesquisa poderá desenvolver-se.

Neste liame, Galeffi (2009) sinaliza que ao buscar dar credibilidade (revelar a importância) da pesquisa qualitativa, é preciso ater-se ao seu rigor e qualidade, principalmente porque ao lidar com o sujeito humano é primordial a veracidade dos fatos, de modo que sob hipótese alguma a ética proposta seja violada. Destarte, faz-se necessário citar Chizzotti (2003) quando define o termo qualitativo, de modo que deixa as claras as implicações que este termo carrega por si só e mais, a relação deste com a postura do pesquisador quanto à interpretação das informações que são coletadas. Assim, segundo o autor:

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível e, após este tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI 2003, p. 221).

É notável como a postura do pesquisador é peça chave, para além das demais supracitadas anteriormente, para o desenvolvimento da pesquisa. Destarte que não é apenas o desenvolvimento por si só, mas sim, o seu desdobramento como um todo, desde a elaboração do projeto até a sensibilidade e ética ao interpretar os dados coletados e tecer as considerações finais. Assim, todo este conjunto de tessituras de escrita, análise e interpretação também estão ligados ao que Esteban (2010, p. 129) chama de – “formação específica do pesquisador, em nível teórico e metodológico, para abordar questões de sensibilidade e percepção”, o que por fim, trata-se da atitude existencial e epistemológica do pesquisador em seu contexto de vida Galeffi (2009).

Neste sentido, compreendemos que a ética e o rigor científico são os princípios norteadores da própria pesquisa, pois é somente a partir deles que a mesma poderá ser validada e creditada no campo científico. Sobre isto, Esteban (2010) afirma:

os procedimentos para garantir a qualidade dos estudos qualitativos giram em torno de dimensões tanto de rigor quanto éticas, porque esses procedimentos envolvem não apenas decisões de caráter técnico e atuações “neutras”, mas também relações entre pessoas. (ESTEBAN, 2010, p. 214)

No processo de pesquisa, todas as suas vertentes são importantes e definem o rumo que a mesma tomará, entretanto destacamos aqui como um dos principais as “relações entre pessoas” (ESTEBAN, 2010, p. 214). No contexto da nossa pesquisa, a relação principal foi a construída com as crianças. Assim, de antemão tecemos as nossas ações com pleno respeito a elas, de modo que a sua subjetividade e principalmente a sua voz fosse integralmente respeitada. Por conseguinte, primamos por princípios éticos que são convencionais à pesquisa qualitativa, tais como: consentimento esclarecido; privacidade e confidencialidade de todo o processo.

Assim, a pesquisa teve como princípio norteador a ética. Ao lidar com pessoas, precisamos respeitá-las em todas as suas dimensões e principalmente por estar trabalhando com crianças a atenção para com este princípio foi redobrada. Desde o início da nossa pesquisa, tivemos o cuidado de ouvir as crianças para além da função de pesquisadores, oportunizando a elas expressarem suas opiniões e subjetividades, prezando a sua integridade e criando situações que as valorizassem.

Durante o processo de escrita deste trabalho, desde os diálogos iniciais, também nos amparamos nas contribuições dos Estudos Culturais, pois corroboramos com Paraíso (2004) ao afirmar que esse campo de estudos permite ao pesquisador planejar novos caminhos metodológicos, considerando as particularidades e subjetividades de seus sujeitos de pesquisa, além de fugir –“das totalizações e homogeneizações das metanarrativas”. (PARAÍSO, 2004, p. 288).

A abordagem pós-estruturalista dos Estudos Culturais nos permitiu dialogar sobre como diversos conceitos são frutos de processos sociais e históricos, bem como das relações sociais que refletem os interesses, valores e poderes de determinada sociedade. Neste contexto, segundo Guizzo (2005), ao fazer uso deste tipo de abordagem, tem-se a oportunidade de explorar de forma empírica os materiais colhidos, de tal modo que é possível compreender os significados por detrás deles, principalmente porque a linguagem é uma constituinte desses significados.

Desta forma, vale notar as contribuições dos Estudos Culturais para este escrito, a medida que nos possibilitaram entender a cultura como um campo contestado de poder, no qual identidades são construídas, nos conduzindo a pensar e refletir sobre como na educação infantil circulam diferentes significados sobre ser

menino e menina e como estes através das práticas e discursos, contribuem para a construção de identidades generificadas.

5.2 TIPO DE PESQUISA

Quanto ao tipo de pesquisa, esta configurou-se como uma pesquisa participante. Segundo Haguette (2005), a pesquisa participante emerge da necessidade de alguns pesquisadores em compreender a utilidade dos conhecimentos produzidos pela ciência, mas, principalmente, compreender qual a finalidade e para quem esse conhecimento produzido se destinava, bem como surge da necessidade de – “incorporar os pesquisados como sujeitos de um trabalho comum de geração de conhecimento, onde pesquisadores e pesquisados conhecem e agem em busca da transformação de estruturas sociais desiguais” (HAGUETTE, 2005, p.161).

Optamos por este tipo de pesquisa, pois acreditamos que somente a partir dos aspectos metodológicos trazidos por esta, conseguiríamos abarcar e tratar não só das questões trazidas por esta pesquisa, mas também, das relações criadas com os sujeitos que a compõe. Ao ter como sujeitos principais de nossa pesquisa, crianças na faixa etária de 5 anos de idade, é preciso e fundamental criar uma relação dialógica e respeitosa, de modo a não só preservar e respeitar as crianças, mas, por consequência de todas as informações por elas fornecidas durante os processos de interação.

Para Haguette (2005), é através da interação dos processos de investigação, de educação e de ação que se constrói um conhecimento e que este deve ser utilizado para tecer relações sociais, por meio de análises da própria realidade, considerando a participação dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

A pesquisa participante nos permite a construção de uma relação próxima e dialógica para com os sujeitos da pesquisa, abandonando assim o *status quo* de neutralidade científica e separação do pesquisador e objeto de pesquisa. Isto posto, vem de encontro a Haguette (2005, p. 157) quando diz que – “a neutralidade política da ciência não pode servir de garantia de cientificidade”. Neste sentido, a autora afirma que a ciência não é neutra e nem seus métodos por que estes não são utilizados por todas as classes da sociedade, de modo a descaracterizar seus

pressupostos, assim, cria-se uma falsa neutralidade de todos os processos e instrumentos.

Assim, ao seguirmos os pressupostos epistemológicos da pesquisa participante, encontramos sentido para a nossa pesquisa, dado o fato de buscarmos desde o princípio valorizar a subjetividade dos indivíduos participantes da pesquisa, principalmente porque o nosso foco de pesquisa é o público infantil. Neste contexto, a integração entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, mediada pela participação de ambos no contexto em estudo, torna-se para nós a maior fonte de construção de conhecimentos.

Neste liame, é válido consideramos Haguette (2005) quando afirma que o envolvimento do pesquisador e dos sujeitos no *corpus* na pesquisa é de fundamental importância para a mesma, pois contribui para uma maior percepção e interpretação dos dados produzidos e coletados, de modo que –“o conhecimento só pode ser gerado na prática participativa que fornece a interação entre o saber popular e o saber erudito que se fundem no processo educativo mútuo [...]” (HAGUETTE, 2005, p. 157)

Pensar na prática (*práxis*) como instrumento de produção de conhecimento é de uma riqueza epistemológica grandiosa. A prática por si só é dotada de intencionalidades e quando direcionada a promover a integração de saberes de maneira a produzir novos, torna-se um elemento indutor de transformação, considerando o meio micro para o macro. É válido destacar que aqui a prática está diretamente relacionada com a participação, no viés de que a participação nada mais é do que a ação reflexionada (HAGUETTE, 2005).

Na pesquisa participante, a participação (*práxis-ação*) é o instrumento chave para a construção do conhecimento, pois esta constitui-se como um mecanismo dialético entre a teoria e a prática, de modo a criar por si experiências educativas organizadas de caráter conscientizador. É nesta perspectiva que Haguette (2005) afirma - “a ideia de participação envolve a presença ativa dos pesquisadores e de certa população em um projeto comum de investigação que é ao mesmo tempo um processo educativo, produzido dentro da ação” (HAGUETTE, 2005, p. 163).

Neste contexto, a ação desenvolvida nesta pesquisa foi intitulada roda de conversa temática mediada por uma por uma série de oficinas que visaram, por meio de atividades organizadas e de caráter lúdico, perceber as concepções e as relações construídas entre as crianças através das informações que estão

intrinsecamente ligadas ao seu cotidiano. Assim, as oficinas tornam-se um instrumento que envolve a práxis pedagógica e permite tanto a participação de todos os envolvidos quanto à construção de novos conhecimentos, configurando assim um processo educativo.

Ao seguir pela necessidade de adentrar em uma comunidade, aqui no caso em questão na escolar, corrobora-se com Gil (2010), quando o autor afirma que as pesquisas de campo são conhecidas pela necessidade de investigação direta do grupo cujo comportamento se quer conhecer. Desta maneira, pelo fato desta pesquisa ter por objetivo analisar como as concepções da identidade de gênero incorporadas pelas crianças implicam em seu desenvolvimento e comportamento, enfatizamos que a mesma configura-se em uma pesquisa de campo.

Cabe aqui citar Bodgan e Biklen (1994), quando dizem que o trabalho (pesquisa) de campo é procurar estar dentro do mundo do outro, de maneira que o pesquisador se proponha a assumir um papel de quem não sabe tudo, estando ali para poder compreender o outro, assumindo assim também uma postura que o permita – “Aprender o modo de pensar do sujeito, mas, não pensa do mesmo modo. É simpático, e simultaneamente, reflexivo.” (BODGAN e BIKLEN, 1994 p. 113).

Por fim, durante nossas leituras, temos visto que toda pesquisa participante tem gerado um produto que vise a transformação das estruturas sociais, assim sendo, enfatizamos que acreditamos ser necessário promover estudos que visem uma transformação social, contudo sabemos que este é um trabalho a ser realizado em longo prazo e não imediatista como por vezes tem se propagado. Portanto vemos nesta pesquisa uma forma de contribuir para essa transformação ainda que seja do meio micro para macro.

5.3 OBSERVAÇÃO E DIÁRIO DE CAMPO

Ao tomarmos os relatos das crianças como base desta pesquisa, optamos por conhecer estas crianças bem como as suas histórias, o grupo social ao qual pertencem, a instituição em que estão inseridas e principalmente a maneira com que se enxergam por meio dos seus relatos. Este passo para a (DERMARTINI, 2009) é fundamental, pois é através dele que o trabalho com crianças e seus relatos deve estar pautado.

De tal modo, para que conhecêssemos melhor e de forma mais sensível à realidade e as crianças da nossa pesquisa, optamos pela observação como instrumento de aproximação da realidade. Para além da aproximação da realidade, este instrumento também nos permitiu conhecer aspectos intrinsecamente ligados à sala de aula escolhida, tais como: a rotina escolar, as relações dos pares, conteúdos trabalhados e os diálogos.

Para Ludke e André (1986), a observação é o principal método de investigação, que pode ser usada sozinha ou trabalhada paralelamente a outros instrumentos de coleta, mas que ainda assim é a que permite maior – “contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26)

Perceber através da observação aspectos intrinsecamente ligados à sala de aula escolhida, tais como os que já citamos, foi de suma importância para o desenvolvimento da pesquisa, pois as informações colhidas neste período, quando atreladas à fundamentação teórica, subsidiaram a análise e a compreensão de muitos fenômenos e situações que emergiram daquele contexto em estudo.

A observação participante nos permitiu construir uma boa relação para com todos os sujeitos da sala de aula, de maneira a obter com mais segurança e eficácia os dados almejados, que no caso em questão, advém das relações entre crianças/crianças, crianças/professor (cultura de pares; CORSARO, 2011). Ludke e André (1986) afirmam que é justamente esta relação criada com os sujeitos da pesquisa advinda da observação que permite ao pesquisador estar mais próximo da visão e dos significados que os sujeitos atribuem ao mundo e às suas experiências.

Bodgan e Biklen (1994) destacam a eficácia da observação participante como forma de investigação qualitativa, pois esta permite uma abrangência quanto às formas de dados coletados e de matérias que podem vir a ser utilizadas para o fim investigativo, a exemplo - “notas de campo, transcrições de entrevistas, documentos oficiais, estatísticas oficiais, imagens [...] entrevistas gravadas...” (Bodgan e Biklen, 1994, p. 150). Para nós, a sua amplitude é de suma importância, pois nos permite acompanhar de diversas formas os dados recolhidos.

Segundo Ludke e André (1986), a observação participante é um método de variação da própria observação propriamente dita, e o que define essa variação é o grau de participação do pesquisador. Assim, corroboramos com as autoras e assumimos durante a nossa pesquisa a posição de “observador como participante”.

Para as autoras, ser o observador participante permite ao pesquisador revelar sua identidade e seus objetivos ao grupo em estudo, o que, por exemplo, possibilita o pesquisador estar em contato com informações variadas e ir além destas mediante a colaboração do grupo.

Entretanto, as autoras nos chamam atenção para o fato de que o pesquisador fica à mercê da vontade do grupo em relação à disponibilização das informações que podem vir a serem publicadas ou não. Ainda assim, por acreditarmos que esse tipo de observação enquanto técnica de coleta de dados é o ideal para a nossa pesquisa, prosseguiremos com a sua utilização.

A fim de registrarmos as nossas anotações, durante o período em que estivemos inseridos em sala, contamos com o de diário de bordo. Segundo Roesse et al (2006, p. 7) “[...] utilização de diário de campo como ferramenta de coleta de dados e reflexões de pesquisa, evidencia-se sua adequação e pertinência em pesquisas qualitativas e as possibilidades de uso em outros desenhos de estudo.”

Este instrumento nos permitiu fazer um acompanhamento em tempo real de tudo que acreditamos ser pertinente e que merece destaque na pesquisa. Ludke e André (1986) destacam que quanto mais próximos forem os registros do tempo que ocorreram, maior serão a sua veemência.

É justamente nesta perspectiva, que durante o processo de observação, a utilização do diário de bordo, o que para muitos se configura também diário de campo, tornar-se-á para nós um mecanismo de apoio para a pesquisa, uma vez que ao fazermos os registros das observações e podermos evocá-las para análise a fim de uma melhor compreensão do objeto de estudo nos proporcionará – “qualidade na escrita” (BODGAN E BIKLEN,1994, p. 151).

É válido destacar que utilizamos a observação participante e o diário de bordo em uma perspectiva de interação, a fim de descrever e registrar os dados. Sobre a utilização da observação participante e diário de bordo, Bodgan e Biklen (1994), ressaltam a importância de um para com o outro no sentido de que a observação participante necessita para o seu sucesso, da precisão e fidelidade dos registros para com os fatos ocorridos. A vista disso, acreditamos que esta interação foi muito proveitosa e importante para o desdobramento desta pesquisa à medida que ao observarmos e registrarmos não perdemos os dados relevantes oriundos do espaço em estudo na sua totalidade, principalmente porque nos permite observar em tempo real as relações interpessoais dos sujeitos em sala.

5.4 ENTREVISTA

Para que tivéssemos melhor compreensão do contexto em estudo, optamos por realizar uma entrevista com a professora regente⁴ e com a professora de apoio⁵ da sala em observação. Fizemos a escolha de apenas entrevistar as duas professoras, pois acreditamos que através das suas falas obteríamos as informações necessárias para o desenvolvimento da pesquisa, porque ambas as professoras em questão é quem estão em sala e percebem todas as nuances da construção da relação e dos discursos das crianças e vivenciam a articulação dos projetos pedagógicos para com atividades a serem desenvolvidas.

Segundo Ludke e André (1986), a entrevista é um instrumento primordial para as pesquisas dado o fato de permitir a coleta de dados de forma instantânea, com qualquer pessoa e seguindo qualquer temática. Além de permitir certa liberdade quanto ao percurso, seja pela possibilidade de correções a serem feitas ou aprofundamento em temas considerados particulares e complexos aos sujeitos entrevistados. Destarte, para Bodgan e Biklen (1994), ainda que exista toda essa liberdade de percurso proporcionada pela entrevista semiestruturada, é preciso estar atento ao sujeito, pois é ele quem acaba por definir o conteúdo e rumo do estudo.

As entrevistas se diferem quanto a sua organização, o que, a saber, possibilita ao pesquisador maiores possibilidades de investigação. Aqui utilizamos da entrevista semiestruturada. Para Ludke e André (1986, p. 34), a entrevista semiestruturada - “se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações”.

Nestas conjecturas, a entrevista torna-se um instrumento fundamental para a coleta de dados por permitir, para além desta coleta, a possibilidade de diálogo entre o pesquisador e o seu sujeito, o que particularmente para nós foi fundamental. Optamos pela entrevista semiestruturada, pois esta nos possibilitou maior flexibilidade quanto a sua estruturação e possíveis adaptações durante a entrevista.

Destacamos que durante o processo da entrevista utilizamos o diário de bordo e o gravador digital para registro das informações coletadas. Escolhemos

⁴ Professora responsável pelo planejamento e execução das atividades e sala durante todo o ano letivo.

⁵ A professora de apoio trabalha como interprete, pois na sala havia uma aluna Surda. Geralmente a professora de apoio não participa das tomadas de decisões pedagógicas, entretanto ela esta em constante interação com as crianças.

trabalhar com as duas formas de registro, pois acreditamos que por meio da interação de ambos poderíamos entrelaçar melhor os dados recolhidos, além de reduzir a possibilidade de perda de dados relevantes durante o processo de pesquisa. Ludke e André (1986), a exemplo, acreditam que é possível fazer uso das duas formas paralelamente, mas chama atenção para o fato de que o entrevistado precisa estar preparado e muito bem informado quanto aos seus objetivos para que assim possa se sentir à vontade, e mais ainda preparado deve estar o pesquisador a fim de captar o que as autoras chamam de respostas não verbais, a exemplo de: gestos, expressões, sensações, dentre outras.

O pesquisador precisa estar atento não apenas (e não rigidamente, sobretudo) ao roteiro preestabelecido e as respostas verbais que vai obtendo ao longo da interação. Há toda uma gama de gestos, expressões, entonações, sinais não verbais, hesitações, alterações de ritmo, enfim toda uma comunicação não verbal cuja captação é muito importante para a compreensão e a validação do que foi efetivamente dito. (LUDKE e ANDRÉ, 1986, p. 36)

Por fim, para além desta necessidade de formação sensível e crítica que o pesquisador precisa ter frente ao seu sujeito, Bodgan e Biklen (1994) chamam atenção para o fato de que o entrevistador precisa estimular e encorajar os seus sujeitos a falarem e ao mesmo tempo fazerem uma retrospectiva do que foi dito, de modo a nunca constrange-los ou diminuí-los. Sabemos que este tipo de postura intimidadora e desatenta não caberá aqui, pois irá contra todo o princípio de rigor e ética que pregamos deste o início desta pesquisa, além de invalidar e descredibilizar todo o trabalho.

Assim, as professoras que foram convidadas a participarem da entrevista assinaram um termo de consentimento livre e esclarecido. As entrevistas aconteceram no mesmo turno das aulas, contudo não aconteceram no espaço da sala devido o barulho e a possibilidade de desconcentrar tanto as entrevistadas como as crianças que realizavam as suas atividades. Dessa forma, as entrevistas aconteceram na sala de recursos multifuncionais da escola, assim como as atividades com as crianças, pois não havia outros espaços a serem utilizados para os fins da pesquisa. Enquanto uma professora era entrevistada a outra ficava com as crianças, sendo que cada entrevista durou cerca de 20 minutos.

5.5 RODA DE CONVERSA E AS OFICINAS

Conversar com as crianças e ouvi-las, permitindo que suas subjetividades fossem percebidas tornou-se o ponto chave para o desenvolvimento desta pesquisa, considerando que por muito tempo as pesquisas que tratavam de algum tema relacionado à infância, não a tinham como centralidade de pesquisa enquanto sujeitos, tão pouco a sua voz. O que acabava sendo muito comum era se falar sobre as crianças pesquisar sobre elas e até mesmo ouvir os relatos sobre elas e não propriamente pesquisar a criança e ouvir o relato dela, ou seja, mesmo em pesquisa cuja temática central era a criança, a mesma não detinha participação plena.

A saber, Dermartini (2009) acentua uma grande diferença entre os relatos orais sobre as crianças e os das crianças e o direcionamento de ambos para as pesquisas, deste modo a autora afirma: “são grupos diferentes de relatos, que se referem a experiências, muito semelhantes, mas que são muito distintas quanto ao tipo de material que é produzido e quanto ao tipo de fonte a que se pode recorrer em outros aspectos” (DERMARTINI, 2009, p.5).

Neste contexto, neste escrito fizemos uso do relato das crianças, os tornando base desta pesquisa. Para investigar de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano, mediante a influência das propagandas televisivas, fizemos uso das técnicas projetivas por meio de uma série de oficinas temáticas realizada em rodas de conversa. Acreditamos que, sendo as crianças os sujeitos do seu desenvolvimento, nada mais justo é do que as suas narrativas serem ouvidas e respeitadas principalmente pelas histórias que carregam intrinsecamente.

Nesta perspectiva, corroboramos com Tassara (1998, p.54) ao afirmar que as crianças percebem de modo muito rápido o meio social que as circundam, de maneira que a fim de demonstrar essa percepção elas organizam – “a expressão de seus conhecimentos e de suas ideias sobre este mundo, revista e reordenada por meio de um conjunto de falas”. Pensar na fala infantil como algo tão rico pela historicidade que carrega em suas entrelinhas nos faz querer perceber, analisar e refletir sobre todas as informações que ali são apresentadas.

Compreendemos que pesquisas com crianças são consideradas muito complicadas pela ausência de metodologias direcionadas ao público infantil e

também pelo o fato da vontade delas em participar ou não da pesquisa. A conhecer, Dermartini (2009) diz que este último é dos grandes desafios do pesquisador.

Ainda é muito comum na pesquisa com crianças a supremacia dos adultos para com as mesmas. Para Dermartini (2009), essa supremacia gira em torno da falta e/ou incompletude de instrumentos para lidar com tratamento do material colhido, o que leva, a exemplo, os pesquisadores a analisarem o material sob uma ótica adultocêntrica. Neste sentido, a autora afirma – “esse é o desafio para os pesquisadores, analisar os relatos infantis como uma construção teórico - metodológica de adultos sobre o material empírico coletado também por adultos”. (DERMARTINI, 2009, p.14).

Entretanto, percebemos que é necessário arriscar-se neste campo tão vasto e rico que é a infância para que possamos compreender o universo infantil a partir das experiências das crianças e não somente sobre as crianças, e também contribuir para com os estudos e a construção de metodologias destinadas ao público infantil.

Acreditamos que ao determinar alguns critérios para a escolha das crianças, teremos maiores condições de analisar e interpretar as informações coletadas, além de proporcionar a estas, maior qualidade de tratamento quanto à análise a ser realizada e na perceptiva de ouvir de modo mais atencioso as crianças. Neste sentido, realizamos a roda de conversa temática com um grupo de 10 crianças.

Este grupo foi composto de cinco meninas e cinco meninos, pois assim pudemos compreender e trabalhar melhor as questões de gênero e comportamento. O critério utilizado para seleção das crianças foi a partir do consentimento dos pais, de tal modo que das 24 crianças da turma apenas 10 crianças foram autorizadas. Além do consentimento dos pais, os grupos das 10 crianças também “assinaram” seu termo de consentimento de participação, assim estas foram perguntadas sobre a vontade de participar da pesquisa e se caso quisessem elas carimbavam suas mãozinhas no termo.

A roda de conversa e as oficinas temáticas, principais instrumentos da nossa pesquisa, proporcionaram momentos chave para o direcionamento das atividades com as crianças, pois foi através destes que pudemos nos apresentar às crianças, conversar com elas e promover momentos que estimulem a comunicação coletiva. Segundo Bombassaro (2010), a roda de conversa:

[...] envolve partilha de narrativas, experiências e culturas pela diversidade dos que dela participam e dos diálogos produzidos neste encontro, tanto verbais quanto não verbais. Nesta perspectiva, quando a criança se encontra com o adulto na Roda pode construir uma cumplicidade pelos jogos de olhares e significados comuns que juntos compartilham e pelo engajamento das crianças na conversa quando estas percebem que tem quem as escute e preste atenção no que estão dizendo. BOMBASSARO (2010, p. 34).

As crianças já estão habituadas com a rotina das rodas de conversa, uma vez que a mesma é um instrumento muito utilizado na Educação Infantil, pois permite a partilha de conhecimento e experiências entre as crianças, por meio de uma disposição dialógica possibilitada pela forma com que a roda é organizada. É bem verdade também que a roda de conversa dialoga com a nossa necessidade em ouvir as crianças, de modo que estas se sintam seguras e a vontade para falar.

Isto posto, vem de encontro a Bombassaro (2010), quando afirma que a roda oportuniza diferentes possibilidades de se trabalhar com os sujeitos, principalmente quando estas são direcionadas a permitirem que os participantes exponham – “o que sabem sobre si, sobre o outro, sobre o mundo, sobre conversar, assim como o seu modo de colocar em funcionamento a roda e todas as possibilidades de interlocução que se estabelece”. (BOMBASSARO, 2010, p. 35).

De modo geral, a roda de conversa nos proporcionou aproximação dos sujeitos da pesquisa (pesquisador e pesquisado), nos permitindo valorizar as experiências de cada criança por meio das suas próprias narrativas, além de maior proximidade com o contexto pesquisado, dentre outras possibilidades que compuseram o entrelaçamento de todo percurso metodológico desde o início desta pesquisa.

A roda de conversa foi elaborada de modo a contar com uma série de três oficinas, realizadas em dias consecutivos, de modo que o produto final de cada oficina foi um desenho temático produzido por cada criança. Nossas oficinas tiveram como objetivo permitir que as crianças se sentissem a vontade através das atividades realizadas para que assim pudessem contribuir com as informações que almejamos, ao passo que cumpre com seu caráter.

As atividades propostas por meio da oficina contaram com a utilização de duas propagandas televisivas destinadas ao público infantil por oficina, sendo que uma era destinada aos meninos e a outra às meninas. Ao passo que a nossa pesquisa é participante, as atividades que foram elaboradas nos permitiram a

aproximação da realidade e dos sujeitos, configurando-se também um processo educativo que visa à construção de conhecimentos.

As três oficinas foram articuladas para serem aplicadas nos dias 31/10, 01 e 02/11. Cada oficina possuía uma temática própria que norteava as discussões e apresentação das propagandas, sendo elas: 1- Conhecendo as falas e os personagens, 2- É de menino, é de menina?, 3- Espelho, espelho meu!

Foram escolhidas 6 propagandas destinadas ao público infantil na faixa etária dos 5 anos de idade, sendo que estas foram retiradas da programação televisiva na semana do dia das crianças, em outubro. Os critérios utilizados para tal escolha perpassaram pelas seguintes questões: as crianças serem protagonistas das propagandas, haver a comercialização de algum objeto destinado ao público infantil; 3 das cinco propagandas serem destinadas aos meninos e as outras 3 as meninas; as propagandas tinham que ser recentes de modo que as crianças tenham conhecimento das mesmas.

Escolhemos tais critérios porque acreditamos que todos estes quando em conjunto estão intrinsecamente ligados de tal modo a comporem um ou mais discursos, bem como representações socioculturais destinadas direta ou indiretamente às crianças. Cabe aqui destacar Guizzo (2005), quando afirma que as propagandas destinadas às crianças, tendem por meio dos conteúdos dispostos por vezes em suas entrelinhas normatizar o comportamento e as escolhas das crianças por meio da separação do ser menina e do ser menino.

Para cada propaganda apresentada foi desenvolvida uma atividade de escuta, em que as crianças diziam o que pensavam sobre as propagandas, sobre os produtos ofertados, sobre os personagens e o que mais acreditassem ser interessante. A culminância de cada oficina ocorreu com a escuta e a produção dos desenhos pelas crianças.

Esse momento de escuta esteve amparado pelo método das técnicas projetivas. A saber, segundo Macedo (2004), as técnicas projetivas configuram-se em um recurso psicossológico que por meio da projeção direcionam o indivíduo a expor e dialogar sobre suas vivências, pensamentos, vontades, por fim, subjetividades de modo muito sutil, de modo que esses recursos projetivos podem ser adaptados, reconstruídos e criados para justamente atender as demandas do contexto em estudo.

De acordo com Macedo (2004, p. 180), “os métodos projetivos repousam sobre uma concepção da expressão humana, considerando-se que todas as construções imaginárias e imaginativas dos indivíduos e dos grupos portam a marca de seu mundo de significação.” Sabendo que as crianças atribuem significados a tudo que lhes é apresentado de jeito que por vezes as suas experiências de significação estão recobertas por simbolismos e representações, vimos nas técnicas projetivas a real possibilidade de adentrar no universo infantil sem influenciar no contexto de sua aplicação.

As técnicas projetivas revelam-se por meio de atividades direcionadas e intencionais ao seu público-alvo, tais como desenhos, músicas, produções artísticas e literárias, permitindo que o indivíduo expresse sua subjetividade, por meio da significação da sua ação. Considerando e buscando valorizar a subjetividade das crianças, bem como compreendo as dificuldades de adentrar no universo infantil em busca das suas significações, é que por assim dizer, bebemos da fonte das técnicas projetivas, e respaldamos as atividades das oficinas nos recursos metodológicos projetivos.

Após a escuta das crianças, por meio das propagandas apresentadas às crianças, desenvolvemos atividades, tal como as de cunho projetivo referidas acima, que permitam e as estimulem pensar sobre o que lhes está sendo apresentado, deixando-as confortáveis para falarem sobre o que pensam, veem e principalmente sentem. A nós pesquisadores coube o que Macedo (2004) chama de escuta sensível, seguindo por ele destacada pela sua importância como ponte para democratização do conhecimento e de saberes.

5.6 CONHECENDO AS PROPAGANDAS

Propaganda número 1: Sandália do Homem Aranha.

A propaganda veiculada pela TV em 18 de Agosto de 2017 e reprisada na semana da criança exhibe a sandália do Homem Aranha. A sandália na cor azul escuro e detalhes na cor vermelha, com emblema do Homem Aranha na frente, além das luzes em LED, que quando pressionadas ao chão acendem, são destinadas ao público infantil masculino. Para apresentação da sandália ao público consumidor, a propaganda conta com o seguinte roteiro: dois meninos escalando uma parede ao som de uma música de suspense, dando bastante enfoque na

sandália e na aventura que ela pode proporcionar, até que a mãe de uma das crianças a chama e ela responde – “já vou mãe!” e os dois caem de cócoras imitando a icônica posição do homem aranha, em um cenário que lembra um esconderijo. É então que aparece o slogan da propaganda: – “Nova Sandália do Homem Aranha com LED! RADICAL É SE DIVERTIR”.

Propaganda número 2: Sandália da Lady Bug

A propaganda veiculada pela primeira vez dia 25 de Agosto de 2017 na TV, exhibe a sandália da personagem Lady Bug, que vem acompanhada de uma bolsa pochete na cor vermelha e bolinhas pretas, fazendo lembrança a roupa da personagem. A propaganda começa no quarto com a mãe de uma menina, acordando, ela abre as janelas, penteia o cabelo da menina e logo depois a mesma calça as sandálias e coloca a pochete na cintura, quando a mãe fala –“Ta pronta minha bonequinha!”. A menina vira para a mãe e diz –“bonequinha do skate!” e sai brincando com ele, em seguida, já vestida de bailarina, diz –“bonequinha do balé!”, depois, já vestida com um kimono, ela diz –“bonequinha do Karatê!, já vestida de roqueira e com uma guitarra, ela diz – “Bonequinha do rock roll” e por fim ela se joga na cama com um roupa de praia e diz –“ Bonequinha de férias!. É então que mãe aparece e diz – “Boa tentativa, mas agora vamos que você está atrasada pra aula”. A propaganda então é finalizada com o slogan: Nova sandália Lady Bug com bolsa pochete: é você quem manda!”.

Propaganda número 3: Sandália do Max Stell

A propaganda veiculada pela primeira vez dia 4 de Outubro de 2016 na TV e reprisada na semana da criança de Outubro de 2017, exhibe a sandália do Boneco Max Stell, que vem acompanhada de um relógio timelink que marca o tempo e a posição geográfica, além de funcionar como comunicador. A propaganda começa com um monstro saindo de um bueiro, e logo em seguida uma menina assustada gritando, é então que a cena é direcionada para o esconderijo de 4 meninos que arquitetam uma forma de destruir o monstro. Para tanto, utilizam o relógio para sincronizar as posições que iriam seguir a fim de atacar o monstro. É então que os quatro meninos se separam utilizando um skate, um patinete, uma bicicleta e outro a corrida, seguindo por direções e desafios diferentes, bem como por cenários, sendo estes a floresta, o rio, o parque e a cidade. Por fim, os quatro meninos encontram-se

onde o monstro está e pulam em cima do bueiro o derrotando. E a propaganda se encerra com a seguinte mensagem – “Nova sandália Max Stell com relógio timelink: a aventura em modo turbo”.

Propaganda número 4: Sandália do Filme Frozen

A propaganda veiculada pela primeira vez dia 23 de Novembro de 2016 na TV e reprisada na semana da criança de Outubro de 2017, exibe a sandália da Frozen com bolsa floco de neve. A propaganda começa com três meninas em um cenário que lembra um castelo de gelo, perguntando se o público já conhece a brincadeira de congelar, e então a música começa – “É hora de mexer, é hora de dançar e se a música parar: congela!”. Ao longo da propaganda, as meninas dançam exibindo suas sandálias e bolsas, quando a música se encerra e uma delas fala – “E não pode nem falar!” e as outras duas meninas argumentam – “ih, falou”. Elas continuam a dançar e a propaganda se encerra com o seguinte slogan – “Nova sandália Frozen com Bolsa Floco de Neve”.

Propaganda número 5: Sandália da Boneca Moranguinho.

A propaganda veiculada pela primeira vez dia 22 de Agosto de 2014 na TV e reprisada na semana da criança de Outubro de 2017, exibe a sandália da Boneca Moranguinho, que vem acompanhada de um gloss labial rosa dentro de uma forma de cupcake que imita a aparência de um relógio ao ser colocada no pulso. A propaganda tem como cenário uma cozinha decorada com tons rosa, vermelho, amarelo e lilás, nela está uma menina na faixa etária de 3-4 anos, apresentando a facilidade de fazer um cupcake, para tanto, ela diz que o primeiro passo é a escolha dos morangos, dirigindo-se a uma prateleira onde estão as sandálias nas cores laranja, rosa Pink e rosa bebê. Em seguida, ela diz que o segundo passo é rechear bem o cupcake, assim ela calça a sandália realçando como a mesma cai bem, essa segunda cena se passa no quarto da menina, todo decorado em tons de rosa. E por fim, o terceiro toque, que é o da finalização, no qual a menina utiliza o batom rosa para poder enfeitar-se – “Não ficou uma fofura?” diz a menina com um prato de cupcake em mãos acompanhada de duas amigas. E então, a propaganda que é toda trabalhada em tons e ambientes considerados femininos, é finalizada com a seguinte mensagem – “Sandália da Moranguinho com pulseira cake gloss: uma delícia de diversão”.

Propaganda número 6: Sandália do Avengers

A propaganda veiculada pela primeira vez dia 18 de Novembro de 2016 na TV foi reprisada na semana da criança de Outubro de 2017, e exhibe a sandália dos Avengers, que popularmente são conhecidos no Brasil como “Os Vingadores”. A propaganda apresenta as sandálias do Homem de Ferro, Hulk e Capitão América, que vem acompanhadas de um ringue de heróis, cujo objetivo é proporcionar ao público o desafio de dedão. Assim, a propaganda apresenta o menino que é fã do Capitão América, disputando no ringue de dedões e o outro menino que fã do Hulk. A medida que a propaganda vai sendo exibida, as sandálias vão sendo apresentadas ao público, que vai ao delírio com o desafio dos dedões.

5.6.1 Considerações sobre as propagandas

Nosso objetivo não é fazer uma análise das propagandas escolhidas, entretanto, entretanto é preciso discutir sobre alguns aspectos, tais como a forma com que as propagandas e os serviços/produtos apresentados ao público, que no caso em questão são meninos e meninas, para que possamos compreender como estas, de forma muito sucinta, por vezes, fazem a reprodução de papéis sociais e de identidades de gênero. As propagandas escolhidas veiculam um mesmo produto que são as sandálias, está escolha não foi proposital, acontece que estas foram as propagandas mais veiculadas na semana em que realizou-se o acompanhamento.

A começar, das 6 propagandas televisivas escolhidas, a demarcação do público a que elas se destinam é bem visível, tanto que não há sequer uma dialogicidade entre as mesmas, ou dos papéis e comportamentos que elas veiculam, ou seja, o que é de menina é de menina e o que é de menino é de menino. Apenas 1 propaganda das 6 oferece à protagonista a chance de atuar em diferentes posições, além das quais são somente atribuídas às meninas, que é a propaganda da Lady Bug, cujo slogan é –“Você é quem manda”.

Sobre o exposto, Guizzo (2005) afirma que a forma com que as diferenças entre meninos e meninas são postas nas propagandas é algo bastante perceptível, tanto que o tipo de ação que cada um desenvolve no decorrer das propagandas é colocado como um reforçador dessas diferenças. Assim, a autora destaca que aos

meninos são sempre atribuídas as situações de aventura que envolve a virilidade e a coragem e para as meninas são as situações que envolvem o culto à beleza.

Exemplo do supracitado é a forma com que os protagonistas das propagandas do Homem Aranha, Max Stell e Avengers, atuam. Sempre envolvidos em situações de ação. Enquanto as meninas estão sempre envolvidas em situações de culto à beleza, ao cuidado da casa e da família e até mesmo em ambientes em que há uma predominância de atividade feminina como a cozinha, exemplo da propaganda da Boneca Moranguinho e da Frozen. É válido destacar que algumas propagandas até tentam fazer uma ruptura dessa linha hegemônica, contudo acabam em algum momento demonstrando que a essência ainda está ali, a exemplo da propaganda da Lady Bug, que oferece diversas situações que a menina pode ser a protagonista, mas ainda assim, atrelam a imagem dela a uma “bonequinha”, ou seja, a imagem que inspira cuidado e fragilidade.

Todos os aspectos que compõe as propagandas, desde os cenários, as cores e até mesmo os gestos escolhidos – *“os dois caem de cócoras imitando a icônica posição do homem aranha, em um cenário que lembra um esconderijo.”*; *“A propaganda tem como cenário uma cozinha decorada com tons rosa, vermelho, amarelo e lilás, nela está uma menina na faixa etária de 3-4 anos apresentando a facilidade de fazer um cupcake.”*, constituem-se mecanismos que reforçam as noções de gênero que são compreendidas e reproduzidas pela sociedade atual.

Ao desfecho de cada situação, o que acaba ocorrendo é veiculação de representações de papéis, que aos poucos se enraíza e torna-se uma verdade, o que destaca Guizzo (2005) quando diz que – *“Nas entrelinhas dos diferentes discursos que circulam, procura-se supor o que é ser menino ou menina e que existem essencialmente dois universos – o masculino e feminino – em um dos quais os sujeitos devem se “encaixar-se”.*” (GUIZZO,2005, p 65).

Até mesmo a noção de espaço a ser ocupado pelos meninos e meninas que aparecem nas propagandas está de forma bastante peculiar demarcada –*“a cena é direcionada para o esconderijo de 4 meninos que arquitetam uma forma de destruir o monstro”*; *“A propaganda começa com três meninas em um cenário que lembra um castelo de gelo”*, mais uma vez reforçando as representações que se tem sobre o menino e a menina, mas principalmente sobre os lugares que eles devem ocupar.

Apesar das propagandas terem diferentes personagens como principais, no que tange as destinadas aos meninos, elas seguem atrelando “o ser menino” às

características de ser masculino e viver a masculinidade. E o mesmo acontece com as meninas. O mais interessante é que qualquer veiculação publicitária que fuja desse padrão causa até certo estranhamento, o que direciona o mercado a caminhar na direção do que se tem – “o campo publicitário se vale muitas vezes, de discursos tradicionais que são social e culturalmente propagadas e estabelecidos”. (GUIZZO,2005, p.64).

Das 6 propagandas, as três escolhidas que são direcionadas aos meninos contam com recursos para chamar a atenção destes, tais como a sonoridade, a aventura, a força e a coragem utilizada pelos meninos para derrotar os vilões, as cores das sandálias e até mesmo os brindes ofertados, até mesmo o slogan utilizado- “Radical é se divertir”; “A aventura em modo turbo”, funcionam como um chamariz da representação de masculinidade veiculada, o que segundo Guizzo (2005), incide diretamente nas identidades, no sentido do que é verdadeiro ou não. Para as meninas a situação não ocorre de forma diferente, pois as cores, as roupas, as falas e até mesmo os gestos mais calmos e ponderados, além também dos slogans “uma delícia de diversão”, funcionam como um dispositivo que incentiva e regula não só o comportamento, mas também a forma se ver perante o outro.

5.7 SITUANDO O LÓCUS DE PESQUISA

“[...] não apenas como um espaço no qual os diferentes gêneros circulam, mas, sobretudo, como um local em que as diferenças, distinções e desigualdades entre eles são produzidas”. CARVALHAR (2009, p.16). A escolha do lócus de pesquisa é um ponto chave para o desenvolvimento da mesma, pois é nele que os sujeitos transitam, constroem suas histórias, contam suas experiências e estas, de modo geral, entrecruzam-se com as histórias e as vivências de outros sujeitos. Esta pesquisa foi realizada em uma escola da cidade de Amargosa – BA, na turma da pré-escola, com crianças de faixa etária entre os quatro/cinco anos.

É justamente neste espaço vivo e dinâmico, onde Carvalhar (2009) afirma que as diferenças, “distinções e desigualdades são construídas” é que imergimos para discutir e analisar a produção de falas docentes e identidades (relações) de gênero no contexto da Educação Infantil. Para tanto, nos apoiamos mais uma vez nos estudos pós- estruturalistas, pois corroboramos com Carvalhar (2009, p.16.) quando afirma que este campo teórico tem contribuído veementemente para o compreensão

da infância – “como um grupo cultural que tem suas marcas próprias e seu jeito de ver o mundo”, além de possibilitar –“a inclusão de grupos que exercem pouco poder na sociedade ao, por exemplo, permitir a discussão sobre infância e gênero”, em discussões acadêmicas e práticas educacionais.

Sendo assim, a escola em que a pesquisa foi realizada, hoje, intitula-se Escola Municipal Monsenhor Antônio José de Almeida fundada em 1985, sendo reinaugurada em 1979 após uma série de reformas físicas, as quais atribuíram à escola a sua configuração atual, com o nome de Escola de 1º Grau Monsenhor Antônio José de Almeida e é somente no ano de 2006 com a municipalização da instituição que ela recebe seu nome atual.⁶ A investigação foi realizada nesta escola, pois foi à única dentre as cinco, após o convite, que atendem a pré-escola no município de Amargosa, que aceitou a pesquisa no espaço. Devo dizer que algumas alegaram que os pais não iam gostar dessa pesquisa de gênero na escola, o que no primeiro momento nos deixou bastante aflitos sobre uma possível inviabilização da pesquisa.

A escola localiza-se na Rua Albino Lopes da Silva, no bairro Cajueiro. O bairro em que a instituição está localizada possui uma grande diversidade em relação ao nível sócio- econômico dos habitantes, lá residem pessoas das classes populares, em sua grande maioria, e pessoas que a sociedade considera da classe mais privilegiada, como faz notar o luxuoso loteamento construído em frente à escola.

A escola conta com um contingente de 62 profissionais, distribuídos entre professores (regentes; auxiliares; de apoio (Educação Especial); Mais Educação), equipe gestora, equipe da limpeza, equipe da merenda escolar. Em relação aos alunos atualmente atende a um total de 480 alunos distribuídos da seguinte forma: Pré-Escola: 120; Ensino Fundamental (anos iniciais e finais): 247; Educação de Jovens e Adultos: 113. Os alunos são, em sua grande maioria, oriundos dos bairros urbanos, alguns até considerados como periféricos, como: Catiara, São Roque, Santa Rita, Centro, e zona rural: Baitinga, Timbó, Sete Voltas.

A gestão da escola é composta por 1 Diretora, cuja a formação é em Pedagogia e possui 15 anos de atuação na Educação; 1 Vice- Diretora com formação em Pedagogia e 20 anos de atuação na Educação; 3 Coordenadores com

⁶ Algumas informações aqui disponibilizadas foram retiradas do mural da escola, considerando o fato de que o Projeto Político Pedagógico não estava disponível para acesso, além disso outras informações foram obtidas através de conversas informais com a equipe da secretaria da escola.

formação em Pedagogia, 1 secretaria administrativa graduanda em Pedagogia pela UFRB e 2 assistentes sendo 1 com formação em pedagogia e o outro com formação em Administração.

Atualmente, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) na escola é 4,5, sendo esta a meta alcançada em 2015. Em relação aos Programas Educacionais a Escola conta com os seguintes: Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC); Mais Educação, Acompanhamento Pedagógico de Língua Portuguesa e Matemática, Dança, Voleibol e Música. No que tange aos recursos financeiros, a escola tem o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e o Plano de Desenvolvimento da Escola (PDE) e os gerencia de forma descentralizada, por meio da Unidade Executora⁷.

A Instituição também conta com o serviço de transporte escolar, pois apesar de localizar-se em perímetro urbano, a mesma recebe alunos e professores que residem em lugares distantes, tais como os das casas populares, Catiara e Zona Rural, assim sendo a Prefeitura Municipal de Amargosa passou a disponibilizar os ônibus. O espaço físico da escola é formado por 10 salas de aula, a instituição conta com 1 sala de recurso multifuncional, 1 biblioteca, 1 cozinha, 3 banheiros, 1 quadra poliesportiva, 1 horta, além de um amplo espaço externo.

A instituição atende a um público em sua grande maioria em situação de vulnerabilidade social. A maioria dos núcleos familiares passa por constantes conflitos sociais e econômicos, sendo que majoritariamente um dos pais ou responsáveis pelo aluno encontra-se preso, desaparecido e/ou não possui nenhum vínculo com o aluno, ficando este a mercê de cuidados terceirizados. Os alunos em si demonstram grande carência afetiva e econômica, e isto é bem visível na forma com que se apoiam nos professores procurando uma palavra de incentivo, um abraço, uma relação amistosa, e na condição dos fardamentos que vestem sempre rasgados e/ou sujos.

A rotina da escola é constantemente marcada por alguma confusão entre os alunos, os pais e a gestão e até mesmo entre os próprios pais que vão a escola reivindicar algo, contudo um dos maiores problemas enfrentados pela instituição diz respeito à violência, indisciplina dos alunos, uso de entorpecentes, e questões ligadas a sexualidade, assim sendo, na tentativa de articular estratégias que visem

⁷ É um grupo formado por pais, professores, funcionários e equipe gestora, que através de um levantamento identifica as necessidades materiais e estruturais da escola direcionando a verba a fim de saná-las.

auxiliar tanto a escola como os alunos e seus familiares, bem como a comunidade na qual está inserida, a escola busca parcerias com o CRAS, Conselho Tutelar, Secretaria da Saúde, Secretaria de Educação, Polícia Militar e Polícia Municipal, além de buscar apoio na família através de palestras que envolvam a escola, os familiares e convidados como o “Dia da Família”, que é uma festa que acontece na escola anualmente, e os Jogos Estudantis.

A escola de modo geral, como pode ser observado possui uma rotina bem estabelecida e regrada. O portão é aberto para os alunos às 07h30min em ponto, os maiores do Ensino Fundamental chegam sozinhos, alguns já vão direto para as salas de aula e outros ficam pela área e quadra esperando o sinal tocar, este que por sinal toca às 8h:00min, avisando os alunos que a aula irá começar, às 10h:00min, indicando o tão esperado intervalo e às 11h:45min, indicando o horário da saída, que é o termino das aulas.

Feitas as considerações mais gerais sobre a instituição escolar, nos direcionamos a descrever os cenários: a sala da pré-escola e os sujeitos principais: crianças e as professoras. Todas as notações aqui descritas são fruto das observações e experiências advindas do período de um mês de inserção no âmbito escolar, com carga horária total de 130 horas distribuídas entre 20 horas semanais no turno matutino.

A escolha da turma, não foi pré-estabelecida por algum critério, apenas, mais uma vez, convidamos a sala da pré-escola, e a professora regente autorizou a realização da investigação. A sala da pré-escola localiza-se em frente à secretaria e ao lado da sala onde funciona a sala dos professores, bem no início do pavilhão escolar. Essa turma conta com duas professoras, pois uma é a regente e a outra é professora de apoio de uma aluna Surda. A professora regente está no quinto semestre do curso de Licenciatura em Pedagogia e a professora de apoio está no quinto semestre do curso de Letras com Libras, ambas estudantes do Curso de Licenciatura em Pedagogia. As professoras foram muito receptivas durante a realização da investigação, sendo sempre que necessário fornecendo informações sobre as crianças e a rotina.

Os alunos da pré-escola chegam acompanhados de seus pais, que os levam até as salas de aula, e se as professoras não tiverem chegado, eles aguardam e só saem quando as mesmas já estão em sala. Alguns pais até aproveitam esse momento para perguntar sobre o desempenho escolar dos filhos, e a professora

prontamente dava as informações necessárias destacando desde o comportamento até as atividades realizadas. A sala possui o total de 24 alunos, sendo 12 meninos e 12 meninas.

A maioria das crianças da sala são filhas pessoas oriundas da classe popular, muitas em condição de vulnerabilidade social total. Segundo a diretora da instituição cerca de 80% das crianças da sala, possuem contexto familiar bastante conturbado, vivenciando brigas, agressões físicas, descuidos e essas situações vivenciadas incidem diretamente em seus comportamentos e nas relações com os colegas da classe, sendo isto perceptível porque eles batem, mordem e algumas vezes até xingam quando são contrariados.

É bem perceptível a diferença das crianças que recebem um bom acompanhamento familiar daquelas que não recebem, principalmente através das roupas, estado bucal, falas, comportamentos e principalmente o desenvolvimento escolar. De 24 crianças apenas 10 reconhecem as cores, letras e números e 4 já escrevem seu nome, sem auxílio. Entre si, algumas crianças possuem uma relação bastante amistosa, porém, com algumas delas a relação já não é tão fluida assim, principalmente devido a conflitos que vem da relação entre seus pais.

No que tange aos aspectos físicos da sala, esta é ampla, possui boa ventilação e iluminação por conta das suas duas grandes janelas, que em grande parte do tempo permanecem abertas, exceto durante o intervalo, pois a zoada dos alunos na quadra que fica próxima às janelas interfere na organização e na comunicação das crianças e professoras.

As paredes são enfeitadas com as letras do alfabeto em papel A4, tanto o alfabeto convencional, quanto o em libras, um calendário, um mapa do tempo confeccionado em E. V. A., um cartaz com o nome das crianças ao lado do quadro branco. A sala é organizada de uma forma bem diferente da convencional que é com fileiras, assim as mesas são distribuídas em três grupos aos quais atribui um numero para melhor identificação. A mesa 2 fica que fica bem próxima a porta da sala no canto direito, a mesa 1 que fica no meio da sala, próxima ao fundo e a mesa três que fica próxima às janelas no canto esquerdo, e uma mesa e cadeira grandes que são utilizadas pelas professoras que ficam em frente ao quadro branco.

A sala possui um bebedouro mineral em cima de uma mesa pequena com três canecas plásticas que as crianças revezam entre si para poderem beber água, bem como possui um armário de metal no fundo da sala, onde as professoras

guardam os materiais de apoio como cartolina, tinta, lápis, pincéis, dentre outros. Em cima do armário há uma caixa de plástico multiuso onde a professora guarda brinquedos de encaixes que são disponibilizados para as crianças no momento da acolhida⁸.

A rotina das crianças na sala é bem estabelecida. Ao chegarem colocam suas mochilas em um canto no chão da sala e acomodam-se em seus lugares esperando que a professora distribua alguns brinquedos, configurando este momento o da acolhida. Passado este momento, a professora recolhe os brinquedos os colocando em uma caixa em cima do armário, e define o ajudante do dia, que geralmente era a criança considerada a mais “danada” da sala, e então ela revisava o alfabeto com as crianças, fazia a chamada, descreviam como estava o tempo naquele dia e ao fim desta etapa, convocava as crianças a se sentarem na rodinha para que pudessem conversar e ouvir a história⁹ a ser contada.

As rodas de conversa são bastante comuns na Educação Infantil, de tal modo que praticamente fazem parte da elaboração do plano de aula e da rotina escolar, tanto que foi uma metodologia adotada por esta pesquisa, principalmente porque grandes são as oportunidades de conhecimento a serem produzidas a partir de sua utilização, tanto que Bombassaro (2010), como já citado neste escrito, defende a importância da roda de conversa na rotina escolar, pois a mesma proporciona troca de saberes e narrativas, bem como de experiências verbais e não verbais.

Na roda de conversa, as crianças eram sempre estimuladas a cantarem e a realizarem o reconto das histórias. Passado esse momento, havia o do lanche, que era por volta das 10h:00min. Após o momento do lanche, as crianças respondiam atividades xerocopiadas, geralmente eram na quantidade de duas a três atividades, e findado a realização destas, dava-se início a arrumação das mochilas e da sala, pois os pais e o ônibus chegavam por volta das 11h:30min.

5.8 CONHECENDO OS SUJEITOS

A pesquisa foi realizada com 2 professoras e 10 crianças, sendo 5 meninos e 5 meninas como já mencionamos. A fim de preservar a identidade dos sujeitos,

⁸ Momento posterior ao da chegada das crianças, em que as mesmas recebem brinquedos e podem brincar individualmente ou em grupos.

⁹ As histórias e as atividades a serem realizadas são organizadas conforme a sequência didática. Durante o mês de observação a temática da sequência foi a primavera.

estes receberam nomes fictícios que fazem alusão a personagens de desenhos animados e filmes infantis, sendo que estes nomes foram escolhidos por eles mesmos. Assim a professora regente nomeou-se de Valente¹⁰ e professora de apoio Mullan¹¹. Em relação às crianças, as meninas nomearam-se de Elza, Lady Bug, Princesa Helena, Rapunzel, Princesa Isabela, e os meninos: Thor, Flash, Homem de Ferro, Homem Aranha, Hulk.

Percebemos que cada criança foi escolhendo um personagem que condizia com seu comportamento em sala e até mesmo seus ideais de beleza e expectativas de como deveriam agir. As meninas buscavam sempre os personagens que expressassem beleza e doçura, e que não apresentassem comportamentos agressivos, e mais, ainda que se envolvessem em alguma situação de aventura, está não fosse direcionada a nada violento, o que por sinal era justamente a atração dos meninos. Os meninos não hesitarão ao escolher os personagens que refletisse exatamente o desejo por pelas aventuras mais arriscadas e perigosas.

Os personagens escolhidos pelos meninos para os representarem neste escrito – Thor, Flash, Homem de Ferro, Homem Aranha e Hulk – são personagens que cotidianamente estão presentes em desenhos animados e filmes, envolvidos em situações de aventura extrema, como salvar o mundo, lutando contra invasões alienígenas, corridas e disputas de poder. Em relação às personagens escolhidas pelas meninas, exceto pela Lady Bug que envolve-se em varias aventuras para salvar a cidade, as outras personagens são princesas que envolvem-se em causas românticas e luta pela própria moral e autoafirmação.

É preciso ressaltar que os outros nomes de personagens infantis que não pertencem à lista acima descrita, foram atribuídos a crianças que não participaram da oficina devido à ausência de consentimento dos pais, entretanto protagonizaram algum episódio durante o período de observação, tornando este, cabível de relato.

¹⁰ Personagem de filme infantil cuja história é de uma princesa guerreira que tem grandes habilidades com arco e flecha.

¹¹ Personagem de filme infantil cuja história é de uma princesa chinesa guerreira que se infiltra em um exercito para fugir de casamentos arranjados.

6. DESCREVENDO, ANALISANDO E REFLETINDO EXPERIÊNCIAS!

O olhar precisa esquadrihar as paredes, percorrer corredores e salas, deter-se nas pessoas, nos seus gestos, suas roupas; é preciso perceber sons, as falas e as sinetas e os silêncios; é necessário sentir os cheiros especiais; as cadências e os ritmos marcando os movimentos de adultos e crianças. (LOURO, 2014, p. 63)

É preciso haver sensibilidade, é fundamental buscar compreender cada processo, “esquadrihar” cada situação a fim de perceber as nuances, percorrer cada caminho e o método escolhido para buscar promover diálogos entre o que se idealizou e o que de fato se viu, por fim é preciso enxergar os sujeitos e suas particularidades.

A análise de dados constitui-se como uma das peças mais importantes da pesquisa. É nela que todas as informações coletadas integram-se de modo a compor um todo, que acaba por dar sentido a todas as outras partes, possibilitando assim, a finalização do quebra-cabeça que é uma pesquisa. Aqui, todas as nuances percebidas durante o período de estadia em campo precisam ser descritas e analisadas.

Todo o caminho percorrido durante a pesquisa perpassa por um processo de elaboração crítica e reflexiva a fim de criar mecanismos e fundamentos para ancorar todos os dados que serão coletados. Durante o processo de elaboração que antecede a análise de dados, a abordagem, o tipo de pesquisa e os instrumentos precisam dialogar entre si, de tal maneira que todo o quebra-cabeça ao fim faça sentido, assim sendo, corroboramos com Bodgan e Biklen (1994) ao afirmarem que a análise de dados é um processo sistemático, em que a organização de todos os instrumentos usados em campo e todos os dados colhidos por meio deles.

Realizar a sistematização de todos os dados colhidos durante a pesquisa em campo é um processo que exige por parte do pesquisador cautela, pois é através dessa organização sistemática que se pode atribuir significado aos dados, fazendo com que todo o trabalho seja credibilizado, seguindo a ética e o rigor a que se propôs, por exemplo, desde o projeto. Neste liame, dialogamos com Macedo (2004) quando diz que a primeira e principal tarefa no processo de análise é uma verificação minuciosa de todos os dados que foram coletados, pois é este ato que permitirá a interpretação dos mesmos.

Neste sentido, ao pensarmos em todo percurso metodológico, percebeu-se a eficácia dos métodos adotados, assim sendo para análise dos dados, o nosso comprometimento com qualidade não poderia ser diferente, de tal modo que nos amparamos na análise de conteúdos. O método da análise de conteúdos nos permite manter o rigor científico necessário para o desenvolvimento das pesquisas qualitativas sem perder a profundidade das informações colhidas, além de nos possibilitar compreender as subjetividades dos dados colhidos, tanto que Mozzato e Grzybovski (2011, p. 732) sustentam que “a importância da análise de conteúdo para os estudos organizacionais é cada vez maior e tem evoluído em virtude da preocupação com o rigor científico e a profundidade das pesquisas”.

Neste capítulo, que constitui-se em uma análise de tudo que foi vivenciado em campo, todos os dados colhidos tornam-se palco de construção de saberes, a medida que nos permitem experienciar a tarefa de analisar e refletir sobre tal feito, construindo assim novos saberes. Considerando todo o exposto, objetivando organizar os dados colhidos e orientar a nossa escrita, sistematizamos três eixos temáticos, sendo eles: 6.1 “*Os meninos não se comportam e aí as meninas entram na onda, aí não dá!*”; 6.2 “*Hulk, você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe!*”; 6.3 “*Porque as meninas têm que usar rosa e os meninos azul. Cada um tem que preferir sua cor!*”

6.1- “OS MENINOS NÃO SE COMPORTAM E AÍ AS MENINAS ENTRAM NA ONDA, AÍ NÃO DÁ!”

Durante o período da pesquisa, ao longo do processo de permanência no lócus, foi possível perceber como as questões de construção da identidade de gênero e as relações de gênero são permeadas pelas representações sociais que são veiculadas pelas propagandas televisivas destinadas ao público infantil e reforçadas pelos aspectos culturais que estão presentes no cotidiano das relações entre as crianças e as professoras na pré-escola, desde algumas falas e olhares entre as próprias crianças, entre as professoras e principalmente entre as crianças e as professoras.

Assim sendo, este eixo temático tem por objetivo trazer a conhecimento do leitor os episódios protagonizados pelas professoras, tanto que o título deste eixo é a fala de uma delas. Dessa forma, objetiva-se fazer uma análise das práticas e dos

discursos docentes direcionados às crianças no período de observação e as falas na entrevista, considerando que através das experiências dentro espaço escolar, se constrói uma cultura que reflete as produções sociais sobre as relações de gênero, de modo que a cultura ali construída também reflete os valores, estigmas, estereótipos e padrões instituídos pela própria sociedade, e acabam ao longo desse processo sendo reforçados pelas instituições sociais, tais como a família e até mesmo a escola, pelas práticas e pelos discursos direcionados às crianças.

Ao chegar à sala de aula, nos dirigimos ao fundo da mesma objetivando ter uma visão ampla dos acontecimentos. A sala em si é grande e arejada, bem diferente por sinal da realidade de algumas outras salas da própria escola como pude observar em um rápido “passeio” pela escola na semana anterior quando fui me apresentar a instituição. A sala é organizada de uma forma bem diferente da convencional que é com fileiras, assim as mesas são distribuídas em três grupos aos quais atribuí um número para melhor identificação. A mesa 1 que fica bem próxima à porta da sala no canto esquerdo, a mesa 2 que fica no meio da sala, próxima ao fundo e a mesa 3 que fica próxima às janelas no canto direito.

As maiorias das crianças chegam acompanhadas de seus pais. Eles as conduzem até as suas cadeiras e alguns chegam até a professora Valente para perguntar como está o desempenho dos filhos. A presença diferente mal foi notada na sala, pelos pais, ao contrário das crianças que já vinham até mim e perguntavam quem eu era. Aos poucos foi sendo possível perceber a forma com que as falas, os comportamentos, os dizeres e principalmente os relatos sobre as vivências da sala iam aparecendo no espaço investigado.

A situação apresentada a seguir é uma fala da Professora Valente, quando perguntada na entrevista sobre a vivência de alguma situação em que as crianças tivessem feito demarcação de algum brinquedo ou comportamento, por ser algo socialmente vinculado a um gênero e como a mesma havia lidado com situação, e representa fielmente como as veiculações de padrões socialmente construídos chegam até a sala de aula e conseqüentemente interferem na prática docente.

Episódio 1

Na minha sala foi a da colher e a da mãe dizer: “o meu filho ele não pode pegar em nada rosa.” Ai eu achei aquilo estranho e perguntei porque mãe, ai ela disse porque rosa é de menina. E nesse dia mesmo chegou o lanche e foi a colher rosa e então ele não quis lanche por conta de uma colher rosa. Mas eu deixei que ele pegasse

–“pode pegar, porque faz parte dos lápis de cor, peguei os lápis de cores e mostrei a ele, quais cores que você pode usar e ele sempre excluía o lápis rosa, mas agora eu estou vendo que estou trabalhando em cima disso na sala de aula, num to nem compartilhando com ela que o rosa existe. (Notas da entrevista com a Professora Valente, 26/10/2017).

Refletindo e analisando a situação descrita acima é possível perceber como a Educação Infantil torna-se um espaço social de reprodução das experiências que são vivenciadas pelas crianças nos diferentes espaços, tais como a família, a igreja, e demais grupos sociais, pois através das práticas ali construídas no bojo das relações entre os sujeitos presentes há um processo de socialização que visa a preparação de meninos e meninas para a vida social.

Ainda que a Professora Valente não tenha seguido as orientações da mãe da criança, é visível como os padrões sociais são sustentados de algum modo pelas instituições sociais que vigoram nas sociedades e vão carregando consigo estigmas e preconceitos sobre tudo aquilo que julguem fugir da normalidade imposta e na luta contra o que acreditam não ser correto, regulam, privam, punem e etc.

No caso da situação acima, se formos observar por apenas um dos vários prismas que essa situação nos possibilita, caso a professora tivesse seguido as instruções da mãe, talvez por conta de seu processo formativo, regulando e podando as vivências escolares da criança com a cor rosa, essa criança teria o seu processo formativo tanto enquanto sujeito e cidadão quanto o educacional no que diz respeito ao currículo institucional, a aprendizagem das cores, por exemplo, negligenciados, deformados e principalmente corrompidos.

A regulação de comportamentos, falas e atitudes são estratégias presentes no cotidiano escolar, utilizadas a fim de moldar socialmente as crianças, como afirma Carvalho (2009), até porque o espaço escolar é onde as crianças socializam para além do âmbito familiar, construindo assim, as suas próprias relações sociais, ficando estas mais expostas e suscetíveis a estas manifestações de controle, como faz notar Louro (1998, p. 41 *apud* Carvalho 2009), ao afirmar que a escola empenha-se em educar para formar homens e mulheres que correspondam às noções hegemônicas dos papéis sociais que lhes são garantidos: masculino/feminino.

A regulação sobre as relações, comportamentos e os corpos infantis vinda dos discursos e práticas escolares incide de formas diferentes sobre meninos e meninas, pois busca-se culturalmente uma modulação social cercada das noções culturais do que se pode e de como se deve comportar, principalmente porque segundo Carvalhar (2009) é na infância que as crianças têm o primeiro contato com o conhecimento sobre e acerca do corpo, sendo assim mais fácil ensiná-las sobre o que se deve ou não fazer.

Nesse sentido, cabe a reflexão sobre como a concepção do professor impacta a sua constituição docente e, conseqüentemente, a sua forma de desenvolver suas aulas e, paralelamente a isso, a maneira com que estas implicam na construção dos papéis sociais masculinos e femininos nas crianças. Segundo Viana e Finco (2009, p. 272), é preciso pensar sobre e como os mecanismos por detrás das práticas e habilidades estimuladas incidem na educação de meninos e meninas – “como normatizam, disciplinam, regulam e controlam seus comportamentos, posturas, verdades e saberes.”.

“[...] O direcionamento de brinquedos, a escolha de brinquedos, de coloridos nas atividades e de fantasias nas brincadeiras de faz de conta” – Carvalhar (2009, p. 45) - são exemplos de táticas, estratégias e mecanismos de regulação social e comportamental. O interessante é que a contraversão desses direcionamentos que fogem da normalidade imposta leva muitas pessoas a acreditarem que há necessidade de uma imediata intervenção e/ou classificação que não seja a heterossexual.

Episódio 2

Já no primeiro momento de observação das relações infantis, estava sentada no fundo da sala de aula, onde poderia ter uma visão mais ampla da sala e me deparei com a seguinte situação: Hulk veio até mim, sorriu e deu bom dia seguido de um abraço e me disse que sabia construir um castelo- “um lindo castelo”- enfatizou. Eu apenas sorri e retribuí o abraço. Quando ele se afastou a professora valente que estava próxima a mim, disse – “esse é todo afeminado”. Nada respondi. (Notas do diário de campo, 02 de Outubro de 2017).

As construções das diferenças entre os gêneros, especificamente no contexto da Educação Infantil, estão imbricadas no processo de socialização e na própria cultura, considerando que as primeiras experiências dos meninos e das meninas acontecem ali dentro da instituição escolar e estão rodeadas de diversas formas de controle, seja comportamental, social, emocional e até mesmo cognitivo. Os olhares

que são direcionados para essas crianças constituem-se através de um processo social e cultural, que vezes lançados de forma sutil são incorporados à cultura e as vivências. Sobre a naturalização das diferenças entre os gêneros construída através dos olhares sociais, Viana e Finco (2009) afirmam que isso acontece por uma tradição social e cultural que rotula as características femininas e masculinas na tentativa de distinguir e separar os comportamentos e as habilidades de meninos e de meninas.

O comentário da Professora Valente revela como um comportamento que foge das abordagens normativas causa estranheza e é logo classificado como não pertencente àquele gênero, como faz notar Carvalho (2009, p. 45) ao afirmar que – “É como se o fato de o menino escolher brincar com bonecas, se maquiar, usar salto alto, ou, a menina brincar de luta e não se embelezar fossem indicativos de algum tipo de homossexualidade”.

É perceptível como a ideia de que para ser menino o ideal de virilidade e força precisam ser exaltados desde a infância e a todo o momento, sendo que qualquer sinal de tenra fragilidade é visto como uma fraqueza. Isto vai de encontro a Guizzo (2005) quando afirma que a masculinidade está diretamente ligada à heterossexualidade, ao ponto de que tudo que se aproxime da feminilidade por parte dos meninos seja considerado como algo ligado à homossexualidade.

Assim, a masculinidade hegemônica, que é aquela diretamente ligada à heterossexualidade, Guizzo (2005), é a reforçada tanto pelas práticas e discursos dentro do espaço escolar como pelos artefatos culturais, que estimulam a definição de papéis e posições sociais, determinando modos de meninos e meninas, incentivando e valorizando aqueles que encaixam-se no padrão social estabelecido, como na situação descrita a seguir.

Episódio 3

As crianças continuaram a chegar acompanhadas de seus pais, e as professoras continuavam a recepcionar as crianças, quando o Homem de Ferro chegou à sala, acompanhado da mãe, exibindo sua camisa com o desenho dos jovens titans¹², dizendo aos coleguinhas que ele também era um super herói e que iria brincar de luta.

A professora Valente disse: Isso mesmo Homem de Ferro. Tem que ser assim!

¹² Desenho exibido pelo SBT (Sistema Brasileiro de Televisão). Cujá temática é história de 5 super heróis alienígenas (3 meninos e 2 meninas).

E o abraçou, conduzindo-o até seu lugar. (Notas do diário de campo 02 de Outubro de 2017)

“Isso mesmo Homem de Ferro. Tem que ser assim! E o abraçou, conduzindo-o até seu lugar”, esse reforço positivo seguido do abraço pode ser considerado como práticas que incentivam um determinado comportamento ligado à masculinidade hegemônica, e tudo aquilo que foge dessa hegemonia é reprimido, silenciado e concebido como diferente. “Apesar de muitos/muitas incorporarem as normas, há aqueles/as que escapam e que, por isso, sofrem algum tipo de sanção por parte da escola” (CARVALHAR, 2009, p. 45). As sanções não vêm somente por meio das palavras, algumas vezes elas vêm acompanhadas de um simples olhar, um olhar que regula e censura.

Episódio 4

Conforme as crianças iam chegando, a professora passou a distribuir brinquedos. Percebi que esse momento se configurava o da acolhida. Todas as crianças foram sentando-se em seus respectivos lugares, e iam recebendo da professora os brinquedos. Na mesa 1, Ben 10, descobri o nome dele pois perguntei a Rapunzel, estava debruçado sobre a mesa chorando, foi quando Rapunzel gritou – “Pró, Ben 10 está chorando, que bobagem homem não chora”. A Professora Valente caminhou até Ben 10 para saber o que tinha ocorrido, ele, percebendo sua chegada, prontamente secou as lágrimas e disse olhando para ela – “Não é nada. Não é nada!”. (Notas do diário de campo 02 de Outubro de 2017).

Ben 10 não secou suas lágrimas porque já havia se expressado, as secou porque ficou envergonhado pela fala de Rapunzel e ainda mais porque sabia que provavelmente a professora também iria pedir para que ele parasse de chorar. É interessante como Rapunzel, uma criança de apenas 5 anos, já dissemina uma concepção social do meio que convive de que – “homem não chora”. Rapunzel apenas reflete o que é pregado pela sociedade, o ideal de masculinidade e virilidade, seguido de rejeição de qualquer traço considerado feminino adotado pelo homem.

Esse tipo de situação nos leva a refletir sobre como até a forma de expressar os sentimentos acabam sendo regulados no espaço da Educação Infantil conforme o gênero da criança, pelos sujeitos ali presentes, sejam as próprias crianças e/ou adultos. A escola torna-se então um espaço que regula, vigia, produz diferenças, bem como reafirma representações, como afirma Louro sobre o espaço escolar (2004, p. 62) – “Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode

(ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas”.

É só observar como Ben 10, Hulk e Homem de Ferro foram tratados de formas diferentes em situações que são cotidianas. A produção das diferenças ocorre justamente a partir do que se esperava que o outro fizesse, obviamente dentro dos padrões sociais pré-estabelecidos. O fato de Ben 10 e Hulk demonstrarem sinal de fragilidade, ambos de alguma forma além de passarem a ser vistos de outra maneira, tendem a sofrer sanções por parte da turma, ao contrário de Homem de Ferro que ao agir conforme o esperado para o “homem” socialmente falando, segue bem visto. O mais interessante é como algumas ações por parte da professora sejam de incentivo ou repressão, passam despercebidas e emaranhadas nas situações corriqueiras sem sequer serem percebidas.

E é exatamente em situações corriqueiras e cotidianas que há um processo de controle e regulação não só do corpo (gestos), mas também de falas. Vianna e Finco (2009) afirmam que imbricados nessas situações que passam despercebidas está um processo muito sutil e meticuloso de feminilização e masculinização, presentes não só no controle de habilidades e movimentos corporais, mas até mesmo no que se refere ao cognitivo. Espera-se que as crianças até mesmo através do brincar e de tarefas cotidianas aprendam formas verdadeiras de serem meninos e meninas.

Episódio 5

Na hora de fazer as atividades no quadro, a Professora Valente separa os meninos das meninas – “se não separar os meninos delas, eles não deixam as meninas fazerem nada, ficam conversando, perturbando, raí aí”. (Notas do diário de campo 06 de Outubro de 2017)

Episódio 6

A professora valente chamou atenção das crianças pedindo para que elas se comportassem, pois iriam fazer uma atividade na quadra, ao ouvir isso todas as crianças comemoram. E então a professora pediu para que as crianças se organizassem em duas filas, uma de meninas e outra de meninos. Chamou Rapunzel para ser a líder das meninas e Hulk para ser o dos meninos. Virou-se para mim e disse: se eu não fizer isso, Lari, é uma confusão que só, os meninos não se comportam e aí as meninas entram na onda, aí não dá. (Notas do diário de campo 10 de Outubro de 2017).

Espera-se que as crianças ajam dentro dos referenciais de conduta esperados pelos adultos, ficando quietas, sentadas, correspondendo uniformemente às atividades e questionamentos propostos, além é claro do almejado silêncio e bom comportamento que são marcas idealizadas pela escola. Quando essa marca não é cumprida por algum sujeito, aqui no caso em questão, pelos meninos que – “*ficam conversando, perturbando, raí aí*” – são separados e punidos de alguma forma, principalmente para que as meninas não sigam aquele comportamento considerado tão inadequado para elas. Segundo Carvalho (2009, p.129) com essa prática de se separar meninos e meninas tende-se a criar uma –“realidade na qual as garotas são mais quietas [...] busca-se construir uma identidade feminina calma”.

A separação, seja durante as atividades ou até mesmo na hora de compor as filas para realizar alguma atividade no pátio, é uma forma de mostrar às meninas que não se deve agir como os meninos. Já acostumadas com a separação entre meninos e meninas durante as atividades, as meninas em especial, automaticamente já correm para seus lugares, pois geralmente são as mais repreendidas quando não se comportam conforme o esperado, principalmente no que se refere à conduta e aos movimentos.

Episódio 7

A proposta da rodinha hoje foi o reconto da história dos três porquinhos. Rapunzel foi a primeira a fazer o reconto e Hulk o segundo. No meio da história, a professora parou e reclamou as meninas que estavam conversando e aproveitou para reclamar Princesa Elza, Cinderela e Lady Bug que estavam com as pernas abertas, dizendo: Fechem as gavetinhas, já não falei! (Notas do diário de campo 9 de Outubro de 2017).

Episódio 8

Todas as crianças foram chamadas a se sentarem na rodinha, as meninas correram para um lado e os meninos para o outro, compondo o círculo no chão. Princesa Elza e Princesa Helena sentaram-se com as pernas abertas, estiradas ao chão, diferente das outras meninas que estavam com as pernas cruzadas, foi então que Rapunzel disse: fecha as pernas, que feio. A Professora Valente que estava próxima às meninas disse: meninas vamos fechar as gavetinhas já!. (Notas do diário de campo 11 de Outubro de 2017).

As gavetinhas a que a professora se refere são as pernas das meninas – “*meninas vamos fechar as gavetinhas já!*”. Como aponta Carvalho (2009, p. 128) – “A escola estimula e valoriza esse comportamento feminino para que as garotas

permaneçam na posição de obediência”. É interessante que os meninos mesmo que continuem bagunçando e atrapalhando a atividade não são repreendidos como as meninas, a eles apenas são destinados títulos de “*meninos levados, danados, traquinos*” (*Notas do diário de campo 11 de Outubro de 2017*), algumas vezes até postos de castigo, mas nada que seja direcionado exatamente à regulação da conduta.

Episódio 9

O lanche ocorreu por volta das 9:30. A merendeira foi distribuir os lanches e Chapeuzinho Vermelho que estava sentada na mesa 2 se atrapalhou e derrubou o copo com chocolate quente no chão. Foi quando a professora Mulan gritou: Que coisa! Ta parecendo os meninos! . (*Notas do diário de campo 11 de Outubro de 2017*).

Por diversas vezes durante o período de estadia em campo, os meninos derrubaram objetos, lanches e até mesmo importunaram outros colegas, mas não chegavam a ser tão reclamados como as meninas quando estas transgrediam as regras de comportamento imposto pela professora em sala. O fato é que se tende a educar os meninos e as meninas de formas diferentes, mesmo que às vezes de forma não intencional, na verdade apenas tem-se grande inclinação a reproduzir o que outrora através de pequenos gestos foi sendo ensinado aos adultos, por meio de aprendizagens sociais e culturais ao longo de suas vidas.

Vianna e Finco (2009) asseveram que de qualquer modo os meninos e as meninas são educados de formas diferentes, mesmo sendo da mesma família, alunos da mesma sala, lendo os mesmos livros, e isto é um fato visível no espaço da Educação Infantil, pois lá os meninos e as meninas participam do mesmo espaço, realizam as mesmas tarefas, tem uma única professora, contudo o que se espera de cada criança conforme seu gênero é diferente – “[...] à demarcação das fronteiras entre o feminino e o masculino e ao reforço de características físicas e de comportamentos tradicionalmente esperados para cada sexo nos pequenos gestos e nas práticas rotineiras da educação infantil”. (VIANNA e FINCO, 2009, p. 274).

“Senta aqui minha florzinha”; “as meninas eu chamo de minhas borboletinhas e os meninos de meus rapazes”; “menino, não me faz gracinhas não”; “essa menina é toda agressiva, toda bruta”, (trechos do diário de campo dos dias 17, 18, 24 e 26/10/2017), esses são apenas dos alguns dizeres que a Professora Valente fala durante as aulas, dizeres estes, que refletem as práticas docentes e como estas auxiliam na produção de identidades de meninos e meninas por meio

dos discursos e gestos, bem como as formas de se comportarem socialmente através da regulação de seus corpos e vontades.

Ainda que não seja o objetivo deste escrito, em meio às análises e discussões realizadas sobre as experiências vivenciadas em campo, percebemos que não poderíamos deixar de ponderar sobre como a regulação do corpo é algo presente no currículo da pré-escola, bem como essas regulações incidem de modos diferentes entre meninos e meninas a espera que estes atinjam o comportamento esperado.

Pensando em todas as situações abordadas neste eixo, que nos permitiram observar como os discursos e as práticas que reproduzem enunciados que são produzidos pelos artefatos culturais e pelas instituições sociais estão imbricadas no cotidiano das crianças, fazendo com que o corpo infantil torne-se um instrumento de produção de identidades de gênero, a partir de situações observadas entre as próprias crianças e entre as professoras e as crianças.

Para que possamos melhor compreender o contexto dessa discussão, na qual o corpo está no centro, tomamos como base as discussões realizadas sobre a Corporeidade e Educação, que têm como aporte teórico Coutrine (2013), Maus (2003), Merleau Ponty (2006) e Foucault (2007). Tais discussões nos permitiram conceber que o corpo, assim como o homem e outros conceitos, tais como a infância, criança e até mesmo gênero, são construções históricas, sociais e culturais e, portanto, trazem em si um acúmulo de histórias e significados advindos das relações constituídas na sociedade em que estão inseridas.

O corpo em si é uma invenção teórica recente, segundo Coutrine (2013), porque é apenas na virada do século XIX-XX, que o interesse sobre o corpo enquanto objeto de estudo despontou, considerando o fato de que outrora o corpo seguia relegado ao secundarismo epistemológico sustentado pelo fundo normativo ancorado por instituições como a Igreja, a Família e a Escola, que na intenção de disciplinarizar o corpo criavam dispositivos e discursos que era disseminados nas e pelas relações sociais.

Neste contexto, a relação entre o corpo e o discurso, a que tantas vezes nos referimos ao longo deste escrito, considerando a perspectiva foucaultiana, já se constituía desde o século XVIII, quando as formas de discurso já canonizavam saberes e hierarquizavam as relações. Contudo, é na virada do século XIX que passa a existir um interesse sobre o corpo de modo a reconhecê-lo como animado, ou seja, com vida, o imprimindo na história.

Assim, considerando o discurso como um instrumento de controle e poder, Foucault (2007), percebe-se que a relação intrínseca existente entre o corpo e o discurso é a de dominação. Dominação porque o corpo acaba sendo uma interpretação de quem o “olha”, de tal modo que o valor atribuído a ele, bem como as expectativas e idealizações acontece conforme os emaranhados de saberes que são produzidos na sociedade em que ambos, o corpo e o discurso, estão inseridos.

De tal modo, os significados que a esse corpo vão sendo apresentados, vão constituindo as diferentes formas de expressões que refletem na forma com que o coletivo e o indivíduo lidam e reagem ao mundo, a partir daquela concepção de corpo. Esse relacionamento vai se constituindo por um processo: o de ensino e aprendizagem, que tem como base mediadora o próprio corpo, pois no fim das contas popularmente falando, é ele quem permite a interação e a apropriação de saberes e do ambiente pelo sujeito. Assim o corpo se configura como um instrumento vivo e de que primeiro temos concepção. (MAUSS, 2003).

É justamente nesta relação com o corpo que aprende, o corpo enquanto instrumento de apropriação de conhecimentos, que percebemos a importância de se discutir a corporeidade e assim entender como os discursos sobre e para com o corpo na educação infantil regulam e controlam as crianças as ensinando modos de serem e não serem, criando estratégias de punição, exclusão e controle. A corporeidade aqui entendida é defendida por Merleau-Ponty (2006, p.139), é o da – “corporeidade vivida, em que o ser pensa o mundo, o outro e a si mesmo na tentativa de conceber essas relações, na tentativa de reaprender a ver a vida e o mundo”.

O corpo fala, o corpo expressa, o corpo também luta e o corpo se impõe. Tudo isto é perceptível, a exemplo, pela forma como que lidamos com o processo de ensino e aprendizagem, desde quando nos identificamos com uma experiência significativa e ficamos eufóricos e o corpo demonstra pelos gestos, pela feição, bem como quando não concordamos com algo, quando o corpo também mostra através do não ficar sentado ou por meio do mexer os pés com impaciência.

No contexto da pré-escola na Educação infantil, o que se pode notar é que há um longo processo de socialização que promove diversas aprendizagens de gênero, principalmente as que envolvem experiências corporais. Este aspecto é comentado por Finco e Oliveira (2011), quando sustentam que as relações na pré-escola são marcadas por uma desigualdade entre meninos e meninas, de tal modo que as

diversas formas de serem crianças acabam por dar base a criação de várias pedagogias para lidarem com as diferenças, principalmente as direcionadas ao corpo –“ a uma educação do corpo, que busca civiliza-lo, normatizá-lo e sexualizá-lo. (FINCO E OLIVEIRA, 2011, p. 72).

No cotidiano nas relações na sala, foi possível observar como marca-se o feminino e o masculino no corpo através de experiências e situações relativas à constituição das identidades, considerando a condição de ser menino e ser menina. Na situação descrita a seguir, é possível perceber como as crianças percebem e reproduzem as noções de qual espaço cada corpo deve ocupar conforme a condição que nos referimos anteriormente.

Episódio 10

Durante o intervalo algumas crianças que já haviam terminado sua refeição foram se dispersando pela sala para poderem brincar. Lady Bug, Flash, Princesa Isabela, que estavam sentados na mesa 2 na mesma fileira um ao lado do outro, estavam brincando de casinha. Ao que pude perceber Flash era o pai, Lady Bug a mãe e Princesa Isabela a filha, isto tornou-se identificável pela forma com que se relacionavam. Em certo momento da brincadeira Flash disse a Princesa Isabela:– Você tem que ir fazer a comida! E ela prontamente respondeu: – Não vou não. E ele logo retrucou: – Então você não brinca. A professora Valente que observava a situação, virou-se para Princesa Isabela e disse: Vai menina!. (Notas do diário de campo 26 de Outubro de 2017).

Na brincadeira das crianças, podemos reconhecer como tenta-se fixar identidades, sejam elas masculinas ou femininas, a partir dos padrões construídos socialmente. Na interação de Lady Bug, Flash, Princesa Isabela, a demarcação de lugares a serem ocupados por seus corpos é muito visível, de tal modo que Flash ocupa o lugar de autoridade, o “pai”, e as meninas o lugar de submissão “mãe e filha”, ficando isto evidente na forma com que ele fala com Princesa Isabela a ordenando a ir fazer a comida. É possível também observar nesta situação como a socialização de gênero está para além do espaço escolar, bem como nas entrelinhas das falas das crianças como na da professora, como a linguagem torna-se um mecanismo de produção e re(produção de papéis de gênero.

Tem-se a noção de que determinados espaços e tarefas só podem ser administrados por mulheres, a exemplo da cozinha que foi para onde Flash mandou que Princesa Isabela fosse. Em situações como estas, identifica-se como os ensinamentos sobre gênero estão inscritos nas brincadeiras e nas falas das crianças

e por conseguinte em seus corpos. Aqui no episódio há uma tentativa de produzir identidades femininas ligadas ao lar e tarefas direcionadas ao cuidar.

Ao referir-se a discussões semelhantes a esta, Carvalhar (2009, p.95) reforça que situações em que tenta-se normatizar papéis e disciplinar os corpos, evidenciam o quanto tem sido conflituosa a produção de identidades, considerando o fato de sempre haver uma tentativa de disciplinarização, o que só tende a causar efeitos negativos em meninos e meninas –“na medida em que produz nas meninas e nos meninos, a partir de seus corpos, um controle da sua conduta, com algumas características específicas a cada um”.

Quando não se consegue regular e disciplinar um corpo, acontece o que Flash fez com a Princesa Isabela, a punição, ou que Finco e Oliveira (2011) chamam de micropenalidades. Para as autoras, as micropenalidades configuram-se em –“práticas de reprovação de postura e de comportamentos e castigo/punição do corpo nas brincadeiras e transgressões [...]”. (FINCO E OLIVEIRA, 2011, p. 74). Como Princesa Isabela não quis durante a brincadeira ir a “cozinha”, que no contexto da brincadeira era onde ela devia ir fazer comida, foi ameaçada por Flash a não mais participar.

A postura de Princesa Isabela se configura em uma forma de resistência e, portanto, de poder contra os discursos e práticas que constantemente são veiculados em nossa sociedade construindo assim significados e técnicas de educação sobre os corpos masculinos e femininos. Por meio de situações como a que viemos nos referindo, é possível perceber como no espaço escolar, através do currículo, são ensinadas às crianças os lugares que elas devem ocupar e isto configura-se uma forma de controle, sendo a fala da professora Valente um representativo destes mecanismos de regulação que passam por vezes despercebidos.

A prática docente em si, também é um reflexo de construção de identidade, mas esta é a docente e é fruto das experiências e saberes que o docente vai adquirindo e construindo ao longo da sua jornada, de tal modo que carregam imbricadas em si relações de poder e controle que tem sua base ao longo do processo formativo seja ele inicial ou final. Porque estamos tocando na questão formação inicial? Julgamos ser vital buscar compreender como a professora entendia e o que achava sobre as questões de gênero para poder compreender a sua atuação em sala. Realizamos a entrevista com as duas professoras, pois apesar

da sala só contar com uma regente e a outra ser a intérprete da criança surda, as duas interagem e na sala de aula. Assim, quando perguntadas sobre a importância de se discutir gênero na formação de professores, as docentes responderam que:

Episódio 11

Eu acredito porque é de extrema importância. Porque assim desde quando, no caso, que a gente deve trabalhar já trabalhar esses conteúdos em sala de aula pra não ter um preconceito maior futuramente. Então tem que começar da raiz, logo no começo. (Notas da entrevista com a Professora Valente, 26/10/2017).

Episódio 12

Acho que sim com certeza. Na faculdade eu tive. Porque a gente vê o mundo hoje em dia de outra forma. Não é mais como era antes, na verdade nunca foi da forma como era antes. Mas hoje as coisas são muito mais claras e eu acho que a partir do momento que a gente não traz essas discussões para a sala de aula, o convívio dos alunos acaba gerando a intolerância, o preconceito, sabe. (Notas da entrevista com a Professora Mulan, 26/10/2017).

Acreditamos ser válido ressaltar que o processo formativo do docente é fundamental para viabilizar discussões sobre temáticas como gênero, questões étnicas dentre outras, porque é nele que se tem a possibilidade de, como afirma Guizzo e Felipe (2004), de se realizar discussões sobre diversos conceitos incluindo gênero, para que a partir de tais discussões se possa compreender a importância deles no cotidiano e suas possíveis representações enquanto instrumentos de luta e poder.

Nesta mesma linha de considerações sobre a formação docente e as questões de gênero, Pavan (2013 p. 108) sustenta que é preciso incorporar a formação de professores tanto à – “inicial quanto continuada reflexões sobre a construção das identidades de gênero, pois parece-nos um caminho promissor para ampliar as possibilidades de subverter a lógica da naturalização e da biologização das identidades/diferenças de gênero”. Quando a professora Valente foi perguntada sobre o que ela entendia sobre gênero, respondeu apenas que:

Episódio 13

Eu entendo assim que eu acho uma coisa normal. Eu não tenho nada assim contra. E não sei assim, porque quando a pessoa nasce já nasce com aquilo, não tem como mudar. Como diz assim a pessoa fica no armário o tempo inteiro eu não eu quero que a pessoa saia.

Eu sou diferente. Eu não tenho esse preconceito, em dizer que tem que ser assim. Se eu fosse mesmo na idade de 50 se eu visse que eu gostasse de outra coisa eu ia atrás, não tava nem ai. Ia chegar junto. (Notas da entrevista com a Professora Valente, 26/10/2017).

Acreditamos que a compreensão sobre o que de fato é o conceito de gênero é fundamental para o desdobramento de qualquer discussão e principalmente das práticas pedagógicas, desde o momento da organização da fila até as expectativas criadas em relação às características desejadas. Tudo bem que a professora Valente acredite que se deva – *“trabalhar esses conteúdos em sala de aula pra não ter um preconceito maior futuramente. Então tem que começar da raiz, logo no começo”*. – mas é preciso ir mais fundo e entender que o conceito de gênero é algo profundo e fundamental para o desenvolvimento de uma educação igualitária. É muito reducionismo restringi-lo à questão do preconceito e questões da homossexualidade. Discutir gênero está para além disso. Para a mesma pergunta, a professora Mulan ainda que demonstrando um pouco de hesitação respondeu que:

Episódio 14

Pergunta... (pausa e respiração profunda). Seria como o outro se vê, como eu me vejo, como o outro se vê. Eu acho que é isso, mas também é o que a sociedade impõe, gênero é uma coisa muito complicada de se discutir hoje em dia porque há uma mistura de tudo, entende. E é uma luta constante pra gente tentar modificar, isso e acaba não chegando de certa forma a lugar nenhum. (Notas da entrevista com a Professora Mulan 26/10/2017).

A concepção de que as discussões de gênero são sempre complicadas e polêmicas é algo que faz com que muitas pessoas fujam do assunto e isto não é diferente do espaço escolar. Apesar da Professora Mulan acreditar que é importante discutir gênero, ela hesita em responder nossas perguntas sobre o tema, com receio de dar alguma resposta “errada” ou que cause estranheza, mas sobretudo, demonstra ter mais entendimento tanto na teoria quanto na prática quando se trata de mediar e observar algumas questões em sala, e isto fica visível no exemplo a seguir.

Episódio 15

Até na hora daqueles brinquedinhos de montar que Valente dá no início, aí quando Homem de Ferro chega, ele costuma fazer tartarugas ninjas pra brincar e quando as meninas querem brincar ele não deixa, ele acha que aquilo não é do universo das meninas, que é só dos meninos, porque os meninos praticam luta, os meninos que

brincam assim. Isso é coisa de menino e não de menina. Sabe, esse tipo de coisa acontece muito lá na sala. Eu também acho que é pela educação que os pais dão. Quando a gente para pra pensar quem são os pais os pais dos meninos a gente vê que de certa forma é um pessoal mais antigo que tem uma educação mais machista mesmo, uma educação, muito complicado isso. (Notas da entrevista com a Professora Mulan, 26/10/2017).

O relato da professora Mulan apenas reafirma que o espaço da educação infantil torna-se campo de reprodução do que as crianças vivenciam fora dele e que de forma direta os padrões socialmente veiculados sejam pelos artefatos culturais e/ou instituições sociais, como a família, são mecanismos que apenas apresentam às crianças o modelo binário de ser e existir e tudo aquilo que não esteja dentro dos padrões é creditado como ruim, errado e feio.

Episódio 16

No meu aniversário eu resolvi fazer um bolinho aqui pra sala e eu escolhi o tema do Mickey e aí eu trouxe pra sala e aí os meninos começaram a comentar porque o Mickey né e não a Minnie, que seria o certo já que eu sou menina, e isso foi muito interessante e eu tentando explicar que não era dessa forma, que eu gostava do Mickey e isso não me impediria de ser menina e mesmo que eu fosse uma menina que gostasse do Mickey e quisesse ser um menino isso não seria problema também. Mas é muito complicado discutir isso em sala de aula com eles até porque não tem uma abertura dos pais pra gente discutir esse tipo de coisa né, chegar e falar “olha você tem que respeitar o coleguinha independente da questão do que ele quer! Hoje por exemplo, Hulk chamou Thor de viado e aí como é que a gente trabalha isso em sala de aula, entende? Valente vai chegar pra Hulk e dizer que é errado chamar ele de viado, ele não é viado, o termo viado é realmente errado, mas porque a gente não trabalha que existem pessoas que são gays e que isso é normal. (Notas da entrevista com a Professora Mulan, 26/10/2017).

As discussões sobre gênero, como dito anteriormente, apesar de serem consideradas importantes, muitas vezes não são realizadas porque os professores além de não encontrarem apoio da escola, e muito menos da família, se veem cercados por um currículo que não dá margem as essas discussões, e isso não acontece somente com as questões ligadas a gênero, mas também as étnicas, culturais, socioeconômicas, dentre outras. Valendo ressaltar que partilhamos do mesmo pensamento de Carvalho (2009, p. 61) quando afirma que o currículo a que se faz referência aqui se constitui em todas as aprendizagens que pela escola são ofertadas através das atividades que são desenvolvidas sejam elas de –“histórias

músicas, as histórias contadas ou lidas, as brincadeiras oportunizadas, os passeios, as falas dos diferentes sujeitos pedagógicos etc”.

Todos os referenciais utilizados no currículo buscam homogeneizar, enquadrar, regular e até mesmo realista e atemporal “vigiar e punir” de Foucault – *“como está Chapeuzinho Vermelho hoje, está mais mansinha, se não põe de castigo”*- (Notas do diário de campo 18 de Outubro de 2017), disse a diretora ao ir à sala saber de uma menina que no fim da aula passada havia feito birra na sala além de ter se escondido no fundo na escola perdendo sua mochila, o que fez com que a mãe da menina fosse à escola no dia seguinte fazer uma série de reclamações, acusando os responsáveis da instituição de irresponsabilidade.

A professora Valente prontamente atenta à fala da diretora passou a observar o comportamento da menina, e sempre que possível a questionava – *“O que você fez ontem?” “Porque se escondeu atrás da escola?” “Porque está se comportando tão mal?” “Você sabe que não é coisa de uma menina fazer sair correndo por ai não é?” “Você é uma princesinha!”* (Notas do diário de campo ao longo da manhã do dia 18 de Outubro de 2017).

A situação observada automaticamente nos colocou a refletir sobre como o controle dos comportamentos e dos sentimentos de meninos e meninas, bem como os gestos, são orientados através de uma relação de poder, que diz o que pode e não pode amparando-se em um referencial icônico a que a criança tenha certo apego, aqui nesta situação, utilizou o comportamento de uma princesa que é aquele difundido pelos artefatos culturais como quieta, benevolente, calma, educada, dentre outros requisitos, para confrontar a menina que havia se comportado mal, principalmente por sair correndo e ir se esconder, além da birra que fez.

As comparações surgem no contexto do currículo escolar como uma forma de regular e estabelecer o que é admitido para cada criança desde as suas tenras experiências no convívio social, principalmente para que as crianças possam compreender que aquilo – “que é valorizado para uma menina não é, muitas vezes, apreciado para um menino e vice versa”. (VIANNA E FINCO, 2009, p. 272).

Episódio 17

Após o intervalo a professora Valente pediu para que Princesa Elza e Rapunzel fossem buscar a vassoura na cantina, pois Thor havia sujado a sala com os biscoitos. As meninas prontamente foram, e ao voltarem estavam com a pá e vassoura, quando Thor correu para

pegar a vassoura da mão de Rapunzel, a professora gritou – “menino larga isso aí, volta para teu lugar!”. (Notas do diário de campo 18 de Outubro de 2017).

Episódio 18

Hoje no lanche foi servido biscoito e suco. Homem de Ferro e Ben 10 que estavam sentados na mesma mesa sujaram todo o espaço, quando a professora Mulan viu a cena pediu para que os meninos fossem pegar a vassoura para que limpassem. A professora percebeu que eu estava observando a cena e disse: Tem que mandar limpar Lari, senão ficam aí achando que é só coisa de mulher fazer. Quando virou-se para os meninos objetivando dar alguma orientação sobre a limpeza viu Homem de Ferro provocando dizendo: as meninas que “era” pra fazer isso. A professora chamou atenção dele dizendo que ele estava muito enganado. (Notas do diário de campo 20 de Outubro de 2017).

O espaço é o mesmo, e a cena até muito semelhante, contudo o que mudou foram as práticas docentes direcionadas aos sujeitos ali presentes. Ao passo que Princesa Elza e Princesa Helena tiveram que limpar a bagunça feita por Ben 10 e quando o mesmo insistiu em fazer foi repreendido pela professora Valente, Homem de Ferro e Thor foram incentivados a limparem a bagunça que eles mesmos fizeram. Entendemos que por ventura a professora Valente até pode não ter tido a intenção de privar Thor de limpar o espaço que sujou por ser um menino, mas ainda assim tomou uma atitude que o fez ver que se caso ele sujasse novamente a sala, as meninas e até mesmo a professora iriam limpar, como de fato aconteceu inúmeras vezes durante o período de estadia no lócus de pesquisa.

A postura adotada por cada professora foi o que de fato mudou o rumo de cada cena, e com certeza a experiência que cada criança teve com aquela situação, e isto só nos leva a ratificar que a formação e a concepção que se tem sobre gênero e até mesmo sobre a própria educação implicam no direcionamento das práticas pedagógicas no cotidiano e a concordar com Vianna e Finco (2009, p. 272) quando asseveram que – “[...] os comportamentos esperados para meninos e meninas são reforçados, às vezes inconscientemente, nos pequenos gestos e práticas do dia a dia na educação infantil”.

Esse tipo de situação nos leva a retornar em um ponto que outrora já havíamos mencionado como crucial para práticas pedagógicas, a formação do docente tanto a inicial como a continuada. Será que se esses docentes tivessem

uma abordagem curricular, discussões e até mesmo formações com temáticas ligadas à questão de gênero em especial, mas também a outros temas, a forma de ver o contexto da sala de aula e até mesmo o modo de lidar com as questões que surgem na sala de aula não seriam diferentes? Quando perguntamos à Professora Valente sobre como ela achava que gênero deveria ser trabalhado em sala de aula no contexto da Educação Infantil, ela respondeu que:

Episódio 19

Uma palestra. Porque o professor sozinho fica difícil. Mas com o coordenador, o diretor, com todo mundo, juntar todo mundo, os gestores da escola, aí ficava melhor. Agora assim que não demorasse muito, que fosse de 6 em 6 meses, porque aqui as vezes faz uma palestra, aí marca pra um tempo maior. Então seria boa de três em três meses, de 6 em seis meses. (Notas da entrevista com a Professora Valente, 26/10/2017)

É perceptível a insegurança demonstrada pela Professora Valente não só em trabalhar com as questões de gênero na própria sala, mas percebe-se a urgência em sua fala de haver momentos formativos fomentados pela própria instituição escolar. É preciso promover formações, discussões para que os professores, em especial os da educação infantil, por ser a primeira etapa de convívio social das crianças, compreendam que a educação deixa marcas e significados de gênero nos comportamentos e nos corpos infantis, tanto pelas expectativas que são direcionadas a elas, bem como na forma como interagem com elas.

6.2 “HULK, VOCÊ NÃO PODE SER A BRUXA, MINHA MÃE DISSE QUE MENINO É O PRÍNCIPE!”

As crianças constroem entre si uma rede de informações que são apreendidas do mundo adulto e a partir delas vão por meios de tessituras criando e recriando em tempo real uma cultura própria. Considerando o exposto, neste eixo buscamos trazer para discussão as experiências vivenciadas pelas crianças entre elas mesmas em uma perspectiva interação entre seus pares. (CORSARO, 2011).

Ao longo deste processo, as crianças vão desenvolvendo sua autonomia e uma percepção muito singular do contexto que estão inseridas em um mister de fantasia, imaginação e realidade, principalmente no espaço da Educação Infantil,

onde elas experimentam as suas primeiras experiências sociais dentro da cultura de pares em sua perspectiva mais diversificada.

No convívio diário da rotina da pré-escola, os sujeitos deste escrito, as crianças, compartilharam, partilharam e experienciaram os saberes curriculares, bem como os saberes que se constroem fora do espaço escolar, na rua, em casa, na banca, na igreja e na família. Assim, foi possível perceber como as interações observadas entre as crianças trazem consigo uma teia de relações complexas, sejam elas de poder, disciplina e gênero, este último tanto na relação de gênero como na construção identitária.

No episódio descrito a seguir, é possível perceber como a partir das brincadeiras em sala as crianças interagem e influenciam nos comportamentos e nas escolhas umas das outras, isto posto vai de encontro a Carvalhar (2009, p. 99) quando afirma que – “meninas e meninos se relacionam e trocam informações que são vitais na formação de suas identidades”.

Episódio 20

Ludy Bug e Hulk estavam conversando bastante, enquanto as outras crianças brincavam em grupos e algumas até mesmo sozinhas. Foi quando percebi que os dois não estavam apenas conversando, na verdade estavam brincando de contação de histórias e pelo que foi possível perceber a história era a da Branca de neve. Então atentei-me a fala das crianças quando ouvi Hulk pedir a Ludy Bug para fazer seu papel direito, que encostasse na mesa e fingisse dormir enquanto ele a bruxa terminava de fazer o feitiço. Ao ouvir Hulk dizer que era a bruxa, Ludy Bug levantou e disse: – Hulk, você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe! Então Hulk retrucou: – Então vou ser o bruxo. Bruxo pode né?. Ludy Bug sorriu e voltou a sua posição. (Notas do diário de campo 3 de Outubro de 2017).

No episódio acima descrito, é possível perceber como as crianças através de suas brincadeiras refletem as aprendizagens adquiridas nos diferentes espaços que frequentam, bem como suas atitudes podem ser influenciadas pelos pares (CORSARO, 2011). Além de estarem tentando recriar um conto infantil, que por sinal é uma habilidade que se estimula durante toda Educação Infantil a fim de desenvolver os aspectos cognitivos e sociais, Ludy Bug e Hulk, demonstram enquanto crianças de cinco anos, como eles já aprenderam a determinar as posições de gênero que “devem” ser assumidas por cada um.

Através do jogo simbólico, as crianças ainda que envoltas em um quadro de fantasia e imaginação do conto de fadas que buscam encenar, demonstraram ter uma noção muito perspicaz da própria realidade, a ponto de trazer para um conto infantil uma situação vivenciada que os permitiu visualizar que algo não estava dentro dos padrões sociais aceitáveis. Ludy Bug ao perceber que Hulk não se encaixava no papel da bruxa não hesitou em questioná-lo utilizando a fala da sua mãe – “*você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe!*”. A figura da mãe nesta situação foi utilizada como uma autoridade que de modo algum poderia ser questionada, o que só oferecia a Hulk a possibilidade de mudança de papel, como ocorreu, visando obviamente adequar-se às expectativas e características desejadas para o masculino.

Observa-se também como o menino foi rápido ao apenas trocar o gênero da palavra para poder continuar no papel que queria sem poder ser incomodado novamente. Ele poderia ter se tornado o príncipe, como Lady Bug sugeriu, mas preferiu apenas trocar feminino pelo masculino da palavra. É curioso pensar que se algum coleguinha viesse a perguntar quem ele era na história ele já não mais hesitaria em responder que era o bruxo, como de fato aconteceu, considerando o fato de que se ele respondesse que era a bruxa provavelmente seria questionado novamente, como foi por Lady Bug.

É necessário pensar a partir de situações como a descrita no episódio 20, na forma com que as aprendizagens atravessam os muros e quaisquer barreiras espaciais que sejam colocadas. O que queremos mostrar e dizer com isto? As aprendizagens dialogam entre si independentemente de onde elas tenham sido construídas, as informações se cruzam e são utilizadas de forma complementares, ocorrendo assim, apenas a aplicação dos saberes. Lady Bug, a exemplo, utiliza algo que aprendeu em casa com sua mãe, em uma situação escolar de forma muito prática na tentativa de solucionar a situação que julga não ser correta por que foi ensinada que não é.

Em outro momento, Lady Bug e Hulk, protagonizaram um episódio semelhante ao anterior, mas neste, a demarcação dos papéis referentes a história ocorreu de forma muito espontânea, ou seja, dentro do que a normatividade espera, o que de fato nos chamou a atenção é como as crianças desde muito cedo passam a referenciar suas escolhas nos estereótipos lançados através dos personagens infantis, sejam eles em histórias, desenhos e filmes, como na situação a seguir.

Episódio 21

No momento da acolhida as crianças ficam livres para brincarem tanto com os brinquedos de encaixe que a professora valente distribui como de forma mais livre. No canto da sala estavam Hulk e Lady Bug, brincando mais uma vez de contação de histórias, como estavam bem próximos a mim, ouvi Hulk dizer que seria melhor ela ser a Rapunzel já que tinha uma trança no cabelo e um casaco rosa que podia ser o vestido e ele seria o príncipe, mas antes tinha que arrumar o cabelo dela. Flash que foi chegando na brincadeira e disse – vou ser o rei, sou muito forte e tenho uma espada, como aquele cara desenho. (Notas do diário de campo 5 de Outubro de 2017).

Logo que definiram a história infantil para a brincadeira do dia, as crianças automaticamente definiram seus papéis de acordo com as características físicas que acreditam condizer com as suas imagens. Hulk por exemplo, associou o penteado de Lady Bug à imagem trazida pela personagem no desenho que também exibe cabelos longos trançados, bem como a cor do seu casaco às cores utilizadas nas vestimentas da princesa. Enquanto Flash, que realmente é um menino bem desenvolvido fisicamente para a idade dele, autointitulou-se o rei por acreditar que seu porte físico seria ideal para tal representação, além de que esta seguia acompanhada de sua espada e toda essa noção seguia amparada pelo ideal de masculinidade veiculada por um personagem de um desenho que costuma assistir.

Em situações como as relatadas nos episódios 20 e 21 é visível como os diversos saberes, tanto os que são gerados pelo currículo como os que são veiculados pelos artefatos culturais, cruzam-se e estão presentes no cotidiano das crianças na pré-escola, sejam no caráter das brincadeiras e até propriamente na fala das crianças. O questionamento que esta situação nos permite fazer é o seguinte: se fosse outra menina a brincar e ela não tivesse os cabelos longos como os de Lady Bug, então ela não poderia ser a Rapunzel da história? Ou se fosse outro menino que não tivesse atributos físicos como Flash, ele não poderia ser o rei?

É preciso refletir como os discursos que são produzidos e veiculados influenciam na forma com que as nossas crianças têm se enxergado, e principalmente quais têm sido os parâmetros utilizados por elas para definirem, por exemplo, em quais papéis elas podem se encaixar ou não, papéis estes, que envolvem questões de beleza, comportamentos e discursos muitos bem planejados a fim de moldar e regular essas mesmas crianças, até mesmo nas brincadeiras. É fundamental ponderar e inquirir sobre como esses discursos infiltram-se em diferentes espaços, e no contexto em questão, o escolar, onde as crianças convivem

e constroem suas relações sociais de forma intensa, e influenciam na produção de identidades de meninos e meninas.

Em análise das situações citadas anteriormente é possível perceber como os meninos e meninas ainda que não compreendam o conceito de gênero e nem entendam como ocorre à construção da identidade enquanto processo social contribuem diretamente para ele na própria infância a partir do momento em que assumem posições de gênero nas suas brincadeiras, tanto quanto, como nos episódios a seguir.

Episódio 22

Na mesa 2 estavam Flash e Hulk tentando construir com os brinquedos de encaixe umas armas para poderem brincar. Em dialogo Flash disse: – “tem que ser uma arma grande e forte que nem eu!”, e em resposta Hulk afirmou – “a minha é mais maior”. Os dois seguiram tentando montar as armas, quando Thor se aproximou e falou: – “eu construí uma motona, olha só!”. Os meninos agruparam-se na mesa 2 e seguiram brincando juntos ao passo que conversavam sobre a brincadeira. Princesa Helena foi se aproximando do grupinho dos meninos e antes que pudesse falar qualquer coisa, Flash gritou: – “sai Princesa Helena, fica lá com Rapunzel”. (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

Episódio 23

Após o momento do lanche, as crianças estavam brincando pela sala. Ao meu lado estava Rapunzel em pé, construindo um troféu dizendo que seria para mim e Ben 10 que estava sentado no chão construindo um carro, ambos com brinquedos de encaixe. Notei que ele usava uma sandália havaiana na cor rosa e azul e elogiei a sandália. Rapunzel ao me ouvir dizer que a sandália era bonita deu risada e disse: – lxiixiii, a sandália é de menina. Perguntei então a ela o porque ela achava isso, e então ela respondeu: – “Todas a minhas bonecas usam rosa pró Lari e a casinha também é rosa”. E deu-me as costas para pegar mais peças de encaixe! (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

Repara-se nas brincadeiras e nas falas das crianças como há uma demarcação de posições, objetos e até mesmo cores. O tipo de identidade masculina e feminina que vai sendo construída aparenta funcionar como uma barreira, que não pode ser modificada e nem transgredida pelas próprias crianças a partir das noções que elas próprias criam.

O grupinho formado por Flash, Hulk e Thor demonstra exatamente como a figura masculina é representada, a eles cabem à coragem, o poder, a ausência de medo, bem como as situações de aventura e principalmente as brincadeiras que

envolvam ação e violência. No episódio descrito é possível perceber como Flash e Hulk possuem o ideal de masculinidade ligado à força e ao tamanho ao comparar as suas características físicas com a forma com que a arma que estavam construindo deveria ser – *“tem que ser uma arma grande e forte que nem eu!”*, e em resposta Hulk afirmou – *“a minha é mais maior”*. (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017). A situação ainda revela que há uma disputa para ver quem é o mais forte. Logo depois vem Thor com sua “motona”, representando as situações de aventura e ação.

O ponto chave de toda a situação é quando Princesa Helena aproxima-se dos meninos e estes automaticamente pedem a sua retirada a orientando a estar próximo de outra menina. Em outras palavras, os meninos disseram a Princesa Helena que ali não era o lugar dela e muito menos uma brincadeira que ela pudesse participar por haver “muita ação”, assim cabia a ela – *“fica lá com Rapunzel”*. O estar com Rapunzel não era apenas em termos de companhia, o ficar com a outra menina tem um sentido muito mais carregado das noções de gênero, de demarcação de atividades destinadas às meninas. O *“fica lá com Rapunzel”* significa brincar de casinha, brincar de boneca, de maquiagem, dentre outras. Assim como a Ben 10 no episódio 23, segundo Rapunzel, não cabia usar uma sandália com detalhes na cor rosa porque a seu ver quem fazia isso eram as meninas, pois a cor rosa é representativa do sexo feminino, no entanto que – *“Todas as minhas bonecas usam rosa pró Lari e a casinha também é rosa”*. (Notas do diário de campo 24 de Outubro de 2017).

É notável como as crianças incorporam nas brincadeiras e até mesmo em atividades que realizam as noções de gênero através dos discursos que a elas são apresentados, sejam por meio de ações, falas e até mesmo os produtos. Nos dois episódios apresentados têm-se em comum objetos que foram os instrumentos norteadores na produção das diferenças e demarcação de espaços e afazeres, sendo eles a arma, a “motona”, a sandália, a boneca e casinha de bonecas. Todos estes objetos são constituintes de discursos veiculados por artefatos culturais que direcionam meninos e meninas a ocuparem seus respectivos lugares culturalmente demarcados.

Segundo Carvalhar (2009), a maneira com que os meninos e meninas brincam diz muito sobre os tipos de serviços e produtos que são destinados e produzidos para cada um. A fala da autora condiz exatamente com as situações que

descrevemos nos episódios 22 e 23. Em observação é fácil perceber como os produtos destinados aos meninos refletem em situações que os levam para a liberdade e a ocupação de diferentes espaços para além e distante do doméstico, enquanto os direcionados às meninas funcionam como um incentivo a aprendizagem de tarefas ligadas ao lar, ao cuidar, além do cultivo a beleza. A despeito disso, Carvalhar (2009, p. 74) argumenta que –“Os objetos, os espaços, a linguagem e o corpo ganham sentidos que dizem muito sobre as identidades aí demandadas, vivenciadas e produzidas”.

É perceptível como o conjunto de aspectos citados pela autora estão presentes em todas as situações vivenciadas pelas crianças, desde como os objetos são distribuídos, como os espaços são demarcados, como a linguagem é trabalhada e principalmente como o corpo e suas atitudes são reguladas pelos adultos, mas também e de forma muito interessante pelas próprias crianças, como é possível verificar na seguinte observação:

Episódio 24

Hulk recebeu o fantoche do jacaré e Capitão America o da vovó. Apesar de ambos demonstrarem insatisfação, Capitão America parecia desesperado com a ideia de estar com o fantoche da vovó e saiu pedindo a vários colegas para trocar com ele e até mesmo pediu a professora, mas não obteve sucesso. Então, Capitão America pediu para Hulk ficar com o da vovó e dar a ele o jacaré. Os dois fizeram a troca e Capitão America saiu dizendo: –“olha só, olha só como o meu jacaré é forte e grande”!. Hulk por sua vez, sentou-se em seu lugar e ficou cantando a música do cravo e a rosa demonstrando alegria com seu fantoche. Ben 10 que estava ao lado dele na mesa, perguntou porque ele estava com a vovó, e hulk respondeu: – “porque eu “gosti”, o vestido dela é bonito”. Ben 10 dando risada, falou: – “isso é coisa de menina”!. Ben 10 levantou-se e foi brincar com os outros meninos enquanto Hulk ficou sozinho na mesa. (Notas do diário de campo 26 de Outubro de 2017).

Na situação é possível visualizar como os aspectos trazidos por Carvalhar (2009), estão presentes nas relações das crianças no cotidiano da pré-escola através da seguinte forma: a demarcação de objetos através da troca realizada por Capitão America e Hulk, a linguagem utilizada pelos três meninos para atribuir a noção de características masculinas e femininas aos objetos e aos sujeitos, bem como para regular e por fim a demarcação de espaço evidenciada pela solidão de no fim da brincadeira.

Percebemos no espaço investigado, como a maioria dos meninos foge de situações e objetos que possam lhes ligar ao mundo que consideram das meninas.

Capitão America, a exemplo, ao receber o fantoche da vovó não hesitou em buscar formas de poder se desvencilhar dele. É válido destacarmos que Capitão America é uma criança que em seu contexto familiar é ensinado a fazer distinções e não aceitar nada que faça referência ao gênero feminino. No eixo anterior, relatamos através da fala da professora Valente uma situação em que a mãe dele vai a sala pedir para que não dê nenhum objeto rosa ou feminino ao menino.

Nessas conjecturas podemos entender o desespero da criança ao receber um fantoche que representava uma figura feminina, pelo que tem sido ensinado a ele no âmbito familiar, desde como fazer distinção dos papéis sociais a atributos e até objetos. Assim, por conseguinte, o cotidiano da pré-escola, por ser um espaço social de convívio entre as crianças, possibilita a elas mesmas uma gama de aprendizagens, as possibilitando aplicar os conhecimentos adquiridos em suas vivências independente do espaço, de tal modo, no considerando o contexto de Capitão America em especial, ele pratica o que aprende em casa.

A situação vivenciada por Capitão America nos leva a pensar sobre como as experiências de gênero vivenciadas pelas crianças de modo geral e em especial por Capitão America, podem levar as mesmas ao que Finco e Oliveira (2011, p. 62) chamam de – “processos de rejeição das diferenças, e a construção negativa de sua autoimagem”. O processo de rejeição das diferenças entre as crianças ocorre justamente pelo fato de como são ensinadas e de como vivenciam as suas experiências de gênero, como são ensinadas a olhar para si e para próximo e isto nos leva a pensar em como a formação das crianças está ocorrendo nos demais espaços que frequentam e nos discursos que ouvem.

O episódio 24 nos permite observar também sobre como os discursos funcionam como um grande instrumento de poder sobre as interações das próprias crianças, regulando e construindo significados. É muito interessante como Capitão America, agora já com o fantoche que atende a sua expectativa sai pela sala exaltando as suas características – “olha só, olha só como o meu jacaré é forte e grande” – características essas que para ele são fundamentais, principalmente porque representam o normativo masculino que a ele é tão cobrado.

E nesta mesma linha de considerações veem Ben 10 e Hulk em uma conversa muito interessante sobre “o que pode e o que não pode”, mas principalmente o que acontece quando alguma barreira é transgredida. Hulk é aquela criança que na maioria das vezes não se importa com que os colegas falam,

no entanto que ao ser perguntado sobre a sua escolha do fantoche ele apenas responde que – *“porque eu ‘gosti’, o vestido dela é bonito”*. A atitude de Hulk se caracteriza como uma forma de resistência às tentativas de regulação sobre ele e suas escolhas, Carvalhar (2009, p. 92) faz notar que por mais que se insista em enquadrar as crianças – *“seja pelo currículo escolar, seja pelos artefatos midiáticos, há aqueles/as que escapam, que transgridem.”*

Observamos que por meio das brincadeiras no espaço da pré-escola as crianças intensificam suas relações de modo a compartilharem, partilharem e experienciarem todos saberes que tem contato, como pudemos constatar nos episódios anteriormente descritos. Segundo Finco e Oliveira (2011), as brincadeiras proporcionam através da convivência diversas formas de aprendizagens, principalmente as que ensinam modos de ser e de se relacionar. Dito isto, é notável como as crianças às vezes de forma muito espontânea acabam através de alguma brincadeira reproduzindo e até mesmo transgredindo as fronteiras de gênero.

No entanto que Hulk continua a brincar com o fantoche da vovó ainda que sozinho, e aí entra também uma questão sobre os conflitos que aqueles/as que transgridem vivenciam, resumido pela fala de Ben 10 – *“isso é coisa de menina!”* *“Ben 10 levantou-se e foi brincar com os outros meninos enquanto Hulk ficou sozinho na mesa”*. Estar sozinho em uma mesa na pré-escola significa que você fez alguma coisa errada e está sendo punido por aquilo. Algumas outras crianças que observavam classificar a brincadeira de Hulk como de menina mantiveram-se afastadas durante todo o restante da brincadeira.

Através de situações como estas nos questionamos sobre como há uma violência na constituição das identidades infantis pelos ensinamentos que a elas são direcionados, pelos saberes que a elas são apresentados, as regulando e podendo, seja através do currículo escolar ou pelos artefatos culturais e seus produtos. Através de tal questionamento, ainda vamos além, ao pensar em como através desses processos de rejeição das diferenças, falta de respeito dentre outras coisas, produz-se desigualdades dentro do espaço escolar via discursos e práticas que – *“definem e veiculam, de forma contínua e repetida, modelos identitários femininos e masculinos bem diferenciados”*. (CARVALHAR, 2009, p. 94).

6.3 *“PORQUE AS MENINAS TÊM QUE USAR ROSA E OS MENINOS AZUL. CADA UM TEM QUE PREFERIR SUA COR!”*

As crianças enquanto sujeitos ativos, que em uma perspectiva de interação, criam e ressignificam, bem como reproduzem saberes, constroem suas próprias culturas e a partir delas inserem-se no mundo. (Corsaro, 2011). Dessa forma, as crianças passam a fazer parte de uma rede de relações que veiculam e produzem discursos e saberes, refletindo os interesses da sociedade, principalmente os interesses mercadológicos, que veem cada vez mais destinando produtos e serviços através de propagandas ao público infantil.

É considerando o exposto, que este eixo, diferente dos anteriores, busca socializar os episódios vivenciados pela pesquisadora e pelas crianças durante a aplicação das oficinas. Esta que tinha como objetivo investigar através das interações infantis (diálogos, comportamentos, ideias) no cotidiano escolar, como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas, são percebidas pelas crianças da educação infantil e como implicam na constituição do comportamento na condição de serem meninos e serem meninas. Assim sendo, para melhor organização dos dados colhidos, seguimos a ordem de aplicação das oficinas de acordo com suas respectivas temáticas, sendo elas: 1 - Conhecendo as falas e os personagens; 2- É de menino, é de menina?; 3- Espelho, espelho meu!

6.3.1 - Conhecendo as falas e os personagens

Nesta primeira oficina, realizada no dia 31/10/2017, cujo eixo temático era “Conhecendo as falas e os personagens”, buscamos a priori compreender como as propagandas televisivas estavam presentes na vida e no cotidiano das crianças, e como as relações interpessoais, ou seja, a forma com que falam, dialogam e interagem entre si, interfere no processo de construção de identidade de gênero das mesmas. Desta forma, foram apresentadas a elas duas propagandas, sendo uma que direcionava seus produtos e serviços às meninas e outra aos meninos. A propaganda direcionada aos meninos tinha como personagem principal o Homem Aranha e a direcionada as meninas a personagem Lady Bug.

Episódio 25

As crianças estavam sentadas em rodinha, desta vez, diferente da forma com que se sentavam na sala de aula, separadas entre meninos e meninas, pois a orientação foi a de sentarem misturadas. Expliquei a elas que veríamos a foto de dois personagens sem dizer

quem eram. Então mostrei a imagem do Homem Aranha e depois a da Lady Bug. (Notas da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

Antes de exibirmos as propagandas, mostramos as crianças imagens dos personagens, as perguntando se sabiam quem eles eram, o que faziam. Os personagens apresentados às crianças fazem parte do cotidiano deles, pois são ícones da fantasia e do imaginário infantil, e foi possível perceber isto pela maneira com que as crianças reagiram ao verem os personagens.

O interessante deste primeiro momento com as crianças é que pudemos perceber como há uma noção do que é destinado ao feminino e ao masculino pela reação das mesmas ao reconhecerem os personagens. As meninas ao verem o Homem Aranha não esboçaram nenhuma reação de contentamento, ao contrário dos meninos que logo levantaram-se da rodinha, queriam falar sobre o Homem Aranha, exibiam movimentos na tentativa de demonstrar como o personagem se comportava, como é possível perceber no episódio relatado a seguir:

Episódio 26

Quando exibi a imagem do Homem Aranha, o Homem de Ferro, Flash, Thor e Hulk logo reconheceram o personagem. As meninas até reconheceram, mas não esboçaram contentamento, apenas ficaram observando, enquanto os meninos eufóricos tentavam descrever o personagem, falar do que ele fazia, de como se vestia. Homem de ferro logo gritou –“olha é o meu preferido!”. Flash por sua vez levantou e disse –“não, não! é o meu! Estou usando a sandália dele, olha só!”. As meninas seguiam quietas. (Notas da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

Flash, por pura coincidência, realmente estava usando a sandália do Homem Aranha, o que nos possibilitou dialogar sobre as aventuras do personagem. Foi possível perceber que o personagem do Homem Aranha é totalmente pertencente ao que considera-se ser “do mundo dos meninos”, o personagem é a definição total de aventura e diversão, logo tudo que os meninos mais gostam e valorizam em uma brincadeira. Perguntamos as crianças se Homem Aranha tinha poderes e porque eles queriam tanto ser aquele personagem. Thor levantou-se e não hesitou em me dizer que –“*é porque ele é forte, que nem os meninos*” e quando ia completar a frase foi interrompido por Homem de Ferro que gritou –“*forte que nem a gente! Eu, tu, Flash, Hulk, e Thor*”.

É possível perceber pelas falas dos meninos a urgência em se comparar ao personagem a fim de valorizar e demarcar as características do universo masculino trazidas pelo mesmo. Observemos que o Homem de Ferro foi muito perspicaz ao delimitar o grupo que poderia fazer parte daquele universo, daquela possível brincadeira. É como se houvesse uma fronteira que não pode ser ultrapassada, e isto é também perceptível em outros episódios.

Episódio 27

As meninas continuavam caladas, em completo silêncio, apenas observando a situação, foi quando aproveitei o momento e perguntei: –“as meninas podem brincar com o homem aranha?”. A reação dos meninos foi de total negação. Thor respondeu de imediato:–“Não! As meninas têm que brincar de Barbie”. Neste momento foi primeira vez que ouvi as meninas se pronunciarem. Lady Bug falou: – é, mas eu brinco de Poly! E Rapunzel complementou:–“ eu dou banho as bonecas”. (Notas das observações da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

Em situações como estas, podemos visualizar como as crianças de modo muito automático determinam de acordo com o gênero o que cabe a cada uma delas, fazendo uso dos ensinamentos que a elas foram direcionados, bem como das situações que veem nas propagandas. Episódios como estes, apenas ratificam as considerações de Guizzo (2005), quando afirma que nas entrelinhas dos discursos que circulam os sujeitos, supondo o que é ser menino e o que é ser menina, são incentivados a encaixar-se em um desses mundos e é então que os discursos e as representações veiculadas nas propagandas ganham força.

Observemos que a fala de Thor – “*As meninas têm que brincar de Barbie*”, além de delimitar o espaço e os produtos a serem usufruídos pelas meninas, há ainda um referencial de feminilidade propagado. Este aspecto é comentado por Guizo (2005), quando faz uma análise sobre o Estilo Barbie e chega à conclusão de a boneca infere um ideal de –“sensibilidade, delicadeza e tranquilidade” que devem por sinal ser o tipo de conduta a ser adotada por meninas e mulheres.

Ainda nesta mesma linha de considerações, a autora chama atenção para o fato de que a boneca resistiu às duras críticas dos movimentos feministas na década de 60 e 70, por propagar uma representação feminina ligada à fragilidade e ao doméstico. Na década de 80, o Estilo Barbie passou por uma repaginação de *markentig*, e veio trazendo as Barbies Profissionais, sendo no total de 75 profissões adotadas pela boneca e exibidas ao público, dentre as profissões estavam:

professora, dentista, astronauta, veterinária e etc, mas ainda assim a boneca estava distante de situações de aventura, estava sempre ligada a situações de calma e cultivo à beleza.

O que queremos dizer com tal apontamento, é que o ideal de feminilidade ligada à mulher, trazida pela boneca Barbie transgride o tempo, notemos que ela é uma produção da década de 60 e mesmo tendo passado por uma repaginação que a coloca para ocupar outros espaços e profissões, ela ainda é usada como referencial de imagem e de condutas que as mulheres deveriam adotar, além dos espaços que deveriam ocupar, longe de quaisquer traços de ação, como fica evidente na fala de Thor.

Enquanto as discussões sobre os desenhos continuavam, o diálogo de Lady Bug e Rapunzel sobre os desenhos que assistiam ganhou notoriedade e fez com que até os meninos parassem para prestar atenção, foi quando Lady Bug novamente falou que gostava de assistir os desenhos da Poly, e Flash que estava ao seu lado disparou: –*“Eu já assisti o desenho da Poly. É chato, chato! Só tem coisa de casa!”*.

As percepções dos meninos sobre produções destinadas às meninas pode muito bem ser resumida pela fala de Flash –*“Só tem coisa de casa!”*. Há por detrás da fala dele um intrínseco conjunto de significados sociais que foram sendo construídos e atribuídos às mulheres, fazendo com que a imagem delas apenas estivesse ligada ao doméstico. Além de haver uma produção de identidade generificada, há também uma concepção deturpada da realidade do “feminino”, o que só tende a imbricar produção de diferenças e desigualdades de gênero.

As crianças aprendem de forma muito rápida a fazer as diferenciações de gênero (CORSARO, 2011), através do que vão aprendendo nos âmbitos e nas relações sociais a que têm acesso, e na mesma velocidade com que aprendem elas reproduzem. Em conversa com as crianças sobre os personagens, a diferenciação de gênero através das brincadeiras continuou a ser percebida, quando Homem de Ferro afirmou que as meninas também não poderiam jogar futebol, que só “os meninos com meninos” e todas as crianças concordaram com ele. Mas o que exatamente isto nos diz?

Situações como estas são muito importantes, pois nos permitem perceber os significados sobre as relações e identidades de gênero que estão sendo construídos nas vivências das relações de pares. Corsaro (2011) afirma que esses significados

são refletidos nas relações e amizades que são construídas baseadas nos valores, nos discursos e nas práticas do meio social, ou seja, da comunidade em que as crianças estão inseridas, principalmente no que diz respeito à diferenciação de gênero. O autor ainda pontua que o sinal dessa diferenciação na cultura infantil é a – “preferência por brincar com crianças do mesmo sexo” (CORSARO, 2011, p.193), em especial ainda segundo o autor, nos grupos de crianças entre 5 anos, a diferenciação de gênero em brincadeiras e episódios em coletivo é maior.

Ao exibirmos a personagem considerada destinada as meninas, a situação tornou-se muito semelhante à de quando mostramos o Homem Aranha ao grupo, entretanto, desta vez, foram os meninos que ficaram calados, enquanto as meninas ficaram eufóricas ao verem a Lady Bug. As meninas falaram sobre o cabelo da personagem, sobre o que ela fazia, do que mais gostavam nela. Os meninos demonstravam total rejeição à personagem, viravam as costas, cutucavam uns aos outros e ainda quando perguntados se já haviam assistido o desenho, respondiam que não ou às vezes, Homem Aranha chegou até a falar: *“ela luta também, mas sempre tem que chamar o cat noir¹³”*, então Flash complementou *“ela é fraca”* (Notas das observações da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

A forma com que as imagens dos personagens e as situações por eles vivenciadas são apresentadas as crianças, influenciam no modo que elas constroem e enxergam as masculinidades e as feminilidades ao seu redor. Marcas são criadas, estereotipando e enfatizando ideais de virilidade para uns (meninos) e fragilidades para outros (meninas). Observemos que a personagem trazida à discussão, a Lady Bug, é uma heroína, mas em nenhum momento as meninas na roda de conversa falaram sobre isso, elas apenas ressaltavam a beleza e as roupas da personagem. Os meninos por sua vez, já trazem a personagem como *“fraca”* por ela ser sempre salva por seu parceiro de luta.

Episódio 28

Brinquei e perguntei aos meninos se não era a Lady Bug que vivia salvando o cat noir. As meninas caíram na risada, enquanto Homem de Ferro, Hulk, Flash diziam que não, que eu estava errada, até que Homem Aranha deu risada e disse: “Pode ser! Eles se ajudam”. Mas Homem de Ferro discordou e logo retrucou a fala do colega, afirmando: “ela é a menina, tem que ser salva pró Lari!”. Então

¹³ Cat noir é um menino que é parceiro da Lad Bug na luta contra o mal. A fantasia dele é de um gato, por isso seu nome de origem inglesa “cat”.

respondei a Homem Aranha – “talvez a Lady Bug e o Cat Noir sejam grandes heróis e por isso sempre estão juntos nas aventuras”, mas ele não gostou da ideia e cruzou os braços dando-me com os ombros. (Notas das observações da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

É preciso refletir sobre como as representações de homens e mulheres têm sido visualizadas pelas nossas crianças. É preciso refletir sobre quais os tipos de comportamentos têm se incentivado com essa produção generificada de identidades, em que para as mulheres destina-se às concepções de fragilidade e questões de cultivo à beleza, bem como as ligadas ao doméstico, enquanto aos homens destina-se a força e a virilidade.

Segundo Guizzo (2005), os artefatos culturais voltados para as crianças têm constantemente veiculado representações em que os homens são direcionados a ocuparem lugares de poder, e as mulheres ficam à mercê das vontades dos personagens masculinos. A autora ainda complementa que –“As mulheres são apresentadas, de modo geral, como esperando que um homem as retire de uma situação desagradável na qual elas se encontram.” Guizzo (2005, p.86). A fala de Guizzo (2005) reflete exatamente a situação percebida pelos meninos no desenho da Lady Bug e é provável que essa percepção dos meninos sobre a personagem se dê pela forma com que esta é apresentada ao público.

Após os diálogos realizados sobre as imagens dos personagens, as crianças assistiram as suas respectivas propagandas televisas, sendo elas a da Sandália do Homem Aranha, que vem com design na cor azul e vermelha com detalhe em Led no solado, e a da Sandália da Lady Bug que vem acompanhada de uma bolsa pochete na cor vermelha e bolinhas pretas. Observemos que desta vez as cores dos produtos não estão tão destoantes.

Quando explicamos as crianças que elas iriam assistir uma propaganda, elas gostaram muito da ideia, e logo começaram a pedir silêncio umas as outras para que pudessem ouvir. A primeira propaganda assistida pelas crianças foi a do Homem Aranha e logo em seguida a da Lady bug. De imediato pudemos observar como as propagandas televisivas fazem uso dos personagens que pelas crianças são admirados na tentativa de obterem maior comercialização de seus produtos, bem como fazem uso das concepções sociais e culturais de identidade daquela sociedade para poder adequar seus produtos as expectativas esperadas.

Homem Aranha ao ver propaganda do Homem Aranha logo se pronunciou: – *“a sandália é massa, olha Flash, super radical”*. (Notas da oficina no dia 31 de Outubro de 2017). Através da fala do Homem de Ferro podemos perceber como a propaganda destinada ao menino trabalha em uma perspectiva de leva-lo ao mundo das aventuras, ao contrário da propaganda destinada às meninas, como podemos perceber através da fala de Rapunzel quando viu a bolsa que acompanhava a sandália da Lady Bug – *“olhaaa, a bolsa é linda e eu gostei da cor”* (Notas da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

As propagandas exibidas às crianças mostram mundos completamente diferentes para os meninos e para as meninas, e isto é perceptível até pelo slogan direcionado a cada um, sendo – *“Radical é se divertir”* para os meninos, e para as meninas – *“Ta pronta minha bonequinha!”*. Esses slogans chegam para as crianças de uma forma tão discreta, mas produzem efeitos negativos gigantescos na produção das suas identidades, à medida que instituem uma barreira que impede as crianças de se viverem experiências em pares sem pré-conceitos e ao mesmo tempo esses discursos, como afirma Carvalhar (2009), – *“podem produzir efeitos nas identidades das meninas, também vão incidir nas identidades masculinas ao mostrar que os meninos devem se afastar ao máximo dessa forma de ser e estar no mundo considerado feminino.* (CARVALHAR,2009, p. 94).

Episódio 29

Disse às crianças que eu havia gostado muito da sandália do Homem Aranha das cores vermelha e azul e perguntei se eu poderia usar aquela sandália, os meninos por sua vez quase que parecendo um coral me disseram um sonoro não. Perguntei novamente, mas desta vez me referi às meninas e também ouvi um não, mas o curioso é que “não” desta vez partiu dos dois lados e ainda veio acompanhado da seguinte explicação feita por Thor- *“Só se for do rosa! Do Homem Aranha rosa porque é pra menina! Porque as meninas tem que usar rosa e os meninos azul. Cada um tem que preferir sua cor!”* (Notas da oficina no dia 31 de Outubro de 2017).

Situações como estas, em que é nítida a demarcação do que é de menina e o que é de menino, podemos verificar como os discursos instituídos e veiculados pelos artefatos culturais e instituições sociais têm grande impacto na produção e na constituição das identidades de gênero, principalmente por que há sempre uma reprodução dos saberes que são apreendidos, tanto que segundo Carvalhar (2009, p.94) – *“O que as crianças aprendem em outros artefatos culturais como revistas,*

campanhas publicitárias, programas televisivos, músicas, brinquedos etc é levado para o currículo escolar e ali ganha acolhimento.” Todas as crianças do grupo concordaram com a assertiva de Thor. Não o questionaram, não discordaram.

A tendência em separar o que é de menino e o que é de menina, também pode ser percebida quando pedimos as crianças para que produzissem um desenho sobre o que mais gostaram das propagandas. Os meninos logo correram e fizeram desenhos do homem aranha de todos os jeitos e maneiras possíveis de representá-lo em suas aventuras, enquanto as meninas desenhavam a Lady Bug não em suas aventuras, considerando o fato de que ela é uma personagem que participa de momentos de ação, mas sim em espaços como o quarto, a sala, brincando de boneca.

É possível perceber como as crianças articulam-se e à medida que ensinam também aprendem, influenciando assim, na produção e na constituição das identidades de gênero uma das outras, seja assumindo novos sentidos e posições de gênero ou apenas reproduzindo o que a elas foi apresentado.

6.3.2- É de menino, é de menina?

No segundo encontro com as crianças, no dia 01/11/2017, realizamos a nossa segunda oficina, cuja temática era “É de menino, é de menina?”. O objetivo desta segunda oficina foi o de buscar compreender quais critérios as crianças utilizam para fazer demarcações e diferenciações de gênero a partir dos produtos que são apresentados pelas propagandas, além de propor reflexões sobre as questões de gênero (lugares ocupados por meninos e meninas nas propagandas).

Como na oficina anterior, começamos apresentando as crianças os personagens que faziam parte da nossa roda de conversa. As crianças nesta segunda oficina estavam mais eufóricas que na primeira, queriam saber logo quais personagens eram.

Episódio 30

Princesa Helena: Pró Lari, é uma princesa hoje?.

Respondi: Será? Eu não sei! Vamos ter que descobrir juntos!

Então, Homem de Ferro falou: Princesa não! Tem que ser um mais legal! (Notas das observações da oficina no dia 01/11/2017).

Esses momentos de conversa, impregnados de expectativa antes de conhecerem os personagens do dia, constituíram-se para a pesquisa como muito

importantes, porque através deles tivemos a oportunidade de reparar nas falas a forma com que as crianças interagem umas com as outras, como os discursos sociais vão aparecendo nas relações de pares, além de poder observar como as crianças lidam umas com as concepções de mundo das outras.

O Max Stell e a Elza (princesa do filme Frozen) foram os detonadores desse nosso segundo encontro. Como na oficina realizada no dia anterior, primeiro mostramos às crianças as imagens desses personagens, para posteriormente exibir a propaganda na qual eles eram protagonistas.

Episódio 31

Ao verem o primeiro personagem, o Max Steel, os meninos ficaram muito entusiasmados. Antes que eu pudesse falar o nome do personagem, Flash já gritou –“É o Max Steel”. Perguntei a Rapunzel se ela conhecia o boneco e ela fez com a cabeça que não. Então perguntei a Homem Aranha–“você conhece esse personagem?” E ele me respondeu: -“Eu gosto dele! Ele faz muitas coisas legais”!.

Lady Bug que estava ao lado do Homem Aranha comentou – “Eu não gosto dele, nem sei o que ele faz”. (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

As crianças muitas vezes nem precisam conhecer os personagens ou assistirem seus desenhos, basta perceberem que não condiz com as regras sociais que lhes foram ensinadas, que elas automaticamente descartam a possibilidade de interação com eles, como podemos perceber na fala de Lady Bug, que sem saber o que o personagem faz, mas pelo fato dele representar socialmente “o universo dos meninos” ela já diz não gostar. Quando apresentamos as crianças o outro personagem, situação semelhante a de Lady Bug aconteceu, entretanto desta vez os protagonistas do “não contentamento” foram os meninos.

Episódio 32

Mostrei a imagem da Elza, e as meninas se empolgaram. Lady Bug foi primeira a falar –“É a Elza! Eu tenho ela no meu tablet”. Rapunzel também se pronunciou – “E tenho o DVD dela e uma sandália! Eu adoro a Elza”. As meninas de modo geral continuaram a falar sobre o vestido, sobre o cabelo e os poderes de gelo da Elza. Os meninos calados estavam e assim permaneceram por alguns instantes. (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

Situações como estas, nos levam a ratificar e a corroborar com Freire (2012), quando afirma que as relações sociais vivenciadas no espaço escolar, apesar de serem dinâmicas, são carregadas de valores e relações de poder que revelam como as crianças reproduzem modelos de comportamento inspirados no que é de menina

e no que é de menino, rejeitando o que não lhes oferece possibilidade de reconhecimento.

Episódio 33

Aproveitando o gancho das falas das meninas que descreviam a Elza e seus poderes, perguntei a Thor—“E tu Thor, tu já assistiu a Elza? Ele me respondeu —“Eu já! Mas só porque ela tem gelo! Enquanto ele falava, Homem de Ferro, Hulk e Flash davam risada dele por ele ter falado que gostava da personagem. (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

É interessante que ao responder ao que foi perguntado, Thor enfatiza —“*Mas só porque ela tem gelo!*”. O menino fez questão de justificar o porquê gosta da personagem. É como se ele tivesse a necessidade de enfatizar que era só por causa do poder mesmo, e não por quaisquer outros motivos, senão ele viraria motivo de chacota maior dos meninos, por gostar de algo pertencente “ao mundo das meninas”. Tanto que quando ele percebe que os meninos estão rindo dele, ele fala — “*mas é por causa da minha irmã*” (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

As falas das crianças são cheias de significados sociais. É justamente através desses significados que podemos observar como na situação anteriormente relatada e em outras muitas aqui descritas, enxergar como o gênero está presente e se constitui no epicentro das relações sociais infantis no cotidiano escolar.

Freire (2012) sustenta que é nas narrativas, nos diálogos e nas expressões, que as crianças evidenciam os saberes e valores sociais e culturais que são apresentados a elas em seus âmbitos de vivência, e estes embasam a forma com que elas produzem e reproduzem —“seus modos de se expressar, de sentir, olhar, brincar e viver” (FREIRE, 2012, p.5). A assertiva de Freire (2012) traduz muitas das situações observadas em campo, dentre elas a descrita a seguir:

Episódio 34

Na roda de conversa as crianças iam falando sobre a personagem da Elza e algumas falas iam se destacando, e um dialogo foi se estabelecendo entre as crianças e entre elas e eu.

Lady Bug: Eu tenho uma boneca da Frozen!

Rapunzel: E tenho um DVD dela!

Princesa Elza: eu gosto quando ela canta! E tem a massinha da Elza também!

Thor: A minha irmã gosta de cantar a música dela! A que ela abre o braço assim! (exibiu o movimento que a personagem fazia). Neste momento Flash e Homem de Ferro olharam um para o outro e deram uma crise de gargalhadas.

Dirige-me a Flash e perguntei: E tu Flash já assistiu o filme da Frozen?

Ele acenou com a cabeça que sim.
 Perguntei novamente: Você gostou?
 Ele: não
 Eu: Porque você não gostou?
 Ele: Porque é de menina! Eu gosto é de coisa de ação! Que solta fogo.
 Homem de Ferro se pronunciou: Eu também não gosto da frozen, só gosto do Ben 10. Porque ele se transforma e a Elza não! É ruim!.
 (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

Em diálogos como estes, podemos perceber como as crianças em sua cultura de pares vão demarcando, separando e produzindo diferenças entre o universo feminino e o masculino. No episódio descrito, é possível perceber que a preocupação dos meninos em distanciar-se daquilo que é considerado feminino é superior à preocupação das meninas. Nos diálogos e nas observações realizadas durante as oficinas, percebemos que os meninos se cobram mais, eles não se permitem transgredir as barreiras de gênero, principalmente em quando se trata dos modos de conduta aceitáveis para eles.

Quando se trata de algo relacionado às meninas, seja um desenho, um produto, enfim quaisquer produtos e/ou serviços, além de procurarem se distanciar, os meninos tendem a reforçar seus ideais de masculinidade hegemônica (GUIZZO, 2005), destoando muitas vezes das meninas, seus comportamentos e escolhas, como podemos notar nas falas dos meninos –*“Porque é de menina! Eu gosto é de coisa de ação! Que solta fogo”; “Princesa não! Tem que ser um mais legal!”; “Eu também não gosto da Frozen, só gosto do Ben 10. Porque ele se transforma e a Elza não! É ruim!”*.

Ainda nesta mesma linha de considerações, Guizzo (2005) destaca que esses tipos de falas que os meninos proferem na tentativa de se distanciar do mundo feminino, estão embasados nos ideais de masculinidade hegemônica que se propagam através dos discursos fazendo com que os meninos exaltem –*“o tempo todo características como coragem, agilidade, virilidade e força, precisam demonstrar explicitamente certa aversão a tudo que se aproxima da feminilidade”*. (GUIZZO, 2005, p. 75.).

Episódio 35

Perguntei a Homem Aranha: o que você achou da Elza?
 Ele: gosto do Max Steel, do Ben 10.
 Homem de Ferro que estava do outro lado da rodinha gritou: Isso aí, cara! Eu gosto do Quatro Braços, do XRL8. Eles são fortes e rápidos,

que nem eu! Olha o meu “muque”! (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

Precisamos a partir de situações como estas, em que os meninos tomam para si referenciais de personagens enquanto modelos absolutos de “heróis”, refletir sobre o modelo de identidade que está se apresentando aos meninos. Quais são esses tipos de heróis? Só bastam a eles terem a força? Essas representações de virilidade e força, assumidas e veiculadas pelos personagens direcionados aos meninos como ideais de masculinidade, funcionam como instrumentos de produção e reprodução de identidades generificadas, pois atraem os meninos com seus discursos e atributos considerados como heroicos e ensinam a eles que ser menino é ser forte, é ser corajoso. Mas e quanto às meninas? Não cabem a elas serem fortes e corajosas também?

Episódio 36

Após assistirmos as propagandas da Sandália da Elza e da Sandália do Max Steel, Lady Bug me perguntou –“Pró Lari, você gosta da Elza?.

Respondi: Gosto muito da Elza! Mas, também gosto muito do Max Steel!

Lady Bug proferiu: Eu não gosto não, porque é de menino!

Então eu repeti que gostava dos dois personagens para poder observar as demais reações das outras crianças.

Foi então que Lady Bug novamente falou: -“mas esse aí é chato! Eu gosto da Elza e da Ana porque elas são amigas”.

Eu por vez –“mas eu gosto dos dois, da Elza e do Max Steel”.

Homem de Ferro então se pronunciou:- “você vai ter que escolher só um”! Flash concordou com Homem de Ferro e reafirmou: É só um! O da menina!”. (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

As crianças tendem desde muito cedo a fazer as diferenciações de gênero (CORSARO, 2011) de acordo com o que são ensinadas, mas também de acordo com aquilo que elas vão percebendo por si próprias ao longo de seus processos educativos, ou seja, as suas próprias experiências de mundo. Assim elas vão buscando classificar o mundo, objetos e pessoas a partir dos referenciais masculinos e femininos a que foram apresentadas. Maior exemplo disto é quando fomos impedidos de escolher os dois personagens das propagandas, sob alegação –“você vai ter que escolher só um!”. (Notas das observações da oficina no dia 01/11/2017).

Observemos como nas propagandas apresentadas às crianças “os mundos” e o público alvo (menino e menina) não se misturam. Não há uma dialogicidade entre os personagens, cenários, cores, slogans e até mesmo nos produtos ofertados,

como é possível perceber nas propagandas apresentadas às crianças. Tudo isto obviamente passa uma mensagem às crianças e incide na forma com que estas percebem as relações sociais entre os meninos e as meninas a ponto de haver uma cisão na mesma – *“É só um! O da menina!”*.

As propagandas apresentam às crianças formas de viver e ver a masculinidade e a feminilidade, através das cores, dos comportamentos dos personagens, dos protagonistas das propagandas e até mesmo nos produtos oferecidos – *“Vestir esse corpo masculino e feminino faz com que haja uma identificação e um sentimento de pertencimento diferenciado de acordo com o gênero”*. (CARVALHAR, 2009, p. 71).

Episódio 37

Quando conversávamos sobre o que as crianças haviam mais gostado nas propagandas que assistiram Lady Bug falou – *“eu gostei muito da sandália e da bolsa da frozen floco de neve! vou pedir a meu pai e minha mãe pra comprar. Mas não quero azul!”*

Princesa Helena, por sua vez disse – *“eu também vou pedir a minha mãe!”*.

Os meninos acenavam com a cabeça como se algo estivesse errado, então perguntei – *“tem algum problema Homem de Ferro?”*.

Ele respondeu: *“Tem! A sandália azul!”*.

Perguntei a Thor – *“tem algum problema Thor?”*

Ele respondeu: *A sandália azul!*

Homem de Ferro complementou: *Eu nem uso rosa, só uso azul!”*.
(Notas da oficina no dia 01/11/2017).

Neste episódio é notável como a fala das crianças é impregnada de significados, principalmente os de gênero, que demarcam habilidades e inevitavelmente modos de ser. Constatamos que as crianças, de modo geral, vão reproduzindo discursos e comportamentos amparados pela expectativa social e cultural, como destaca Freire (2012).

A todo instante o modelo binário (masculino-feminino) é apresentado às crianças, de modo que sutilmente as conduz a escolherem os produtos, os serviços ofertados, os personagens e, na linha mais clichê, as cores. Aquele velho paradigma, rosa para meninas e azul para meninos. Segundo Ferreguett (2008, p. 35) no campo publicitário – *“percebemos uma clara divisão entre o mundo feminino e o mundo masculino. No quadro feminino predomina a cor rosa e no masculino a cor azul”*.

A autora destaca que a representação criada tem o intuito de corresponder a expectativa social dos papéis que são atribuídos às crianças conforme seu sexo, de

tal modo que as representações criadas visam –“espelhar uma identidade com a qual a criança se identifica” (FERREGUETT, 2008, p.35). A assertiva de Ferreguett (2008) condiz exatamente com as situações que viemos analisando ao longo deste capítulo, tanto para a forma com que as propagandas são apresentadas às crianças, como na maneira com que as crianças reagem a estas. No fim há sempre um processo de produção e reprodução dos símbolos, significados e representações que atendam às expectativas sociais “normativas heterossexuais”.

No momento da produção dos desenhos, foi possível mais uma vez verificar através de pequenas situações que por vezes passam despercebidas, como há uma intensa produção de identidades generificadas que amparadas pelos simbolismos e discursos sociais –“auxiliam meninos e meninas a compreenderem as experiências vivenciadas e, a partir daí, são levadas a entender o que devem ou não, ser e fazer. (Meyer et AL, 2003 apud Guizzo 2005, p. 22).

Episódio 38

Entreguei as folhas as crianças e como na oficina anterior pedi a elas que desenhassem o que mais gostaram nas propagandas e nos personagens que havíamos visto. Pedi a Princesa Elza para entregar os lápis de cor e de forma muito aleatória ela fez. Foi pegando e entregando. Quando todos terminaram de receber os lápis Homem Aranha veio até mim, ele queria trocar os lápis que havia recebido. Perguntei o porquê e ele respondeu –“ganhei um rosa, mas é de menina. Quero um laranja e um verde porque é de menino”. Flash ao ouvir a fala de Homem Aranha se pronunciou –“vermelho é de menino também! É minha cor preferida”. Lady Bug por sua vez disse –“minha mãe disse que menina pode usar vermelho, azul, amarelo!” Homem de Ferro ao ouvir a fala da colega respondeu –“sai de mim, ouxe!” !. (Notas da oficina no dia 01/11/2017).

Mesmo com toda argumentação sobre a importância de se utilizar todas as cores, algumas crianças só produziram seus desenhos após terem seus lápis de cor trocados. Sobre essas situações, Guizzo (2005) diz que as crianças desde muito cedo passam por um processo de subjetivação vindo dos discursos e significados que circulam pela sociedade, sendo um dos primeiros a rodear os infantes que é –“muito comum associar a cor rosa as meninas e a azul aos meninos”. (GUIZZO, 2005, p.21). A autora menciona que essa prática foi adotada nas primeiras décadas do século XX, em países ocidentais, cujo objetivo era justamente o de ligar o azul ao ideal de masculinidade e o rosa à feminilidade.

É curioso observar como as crianças, na situação acima descrita, de modo muito perspicaz, estendem a classificação de cores para meninos e meninas além

do rosa e do azul. Em episódios como estes é visível como as crianças no cotidiano do espaço escolar vão dando pistas de como elas vão incorporando, remodelando, reproduzindo e construindo os saberes sociais e culturais que são a elas apresentados pelo mundo adulto.

6.3.3- Espelho, espelho meu!

Esta última oficina, realizada no dia 02/11/2017, nos possibilitou perceber como as crianças também constroem as suas identidades no coletivo, ou seja, em sua cultura de pares, cumprindo assim seu objetivo. Pelas vivências em grupo, as crianças também vão percebendo os significados e as representações que circulam nos âmbitos, nas práticas sociais, e nos artefatos culturais, e principalmente as mensagens que vão sendo veiculadas as subjetivando e auxiliando a compreender o que devem ou não fazer e ser. (CORSARO, 2011; GUIZZO, 2005).

Apesar de nesta oficina as crianças terem dialogado menos do que nas anteriores, identificamos que elas vão construindo suas falas, moldando seus comportamentos e o mais interessante regulando o comportamento de seus pares a partir do que compreendem sobre o que é ser e o que é de menino ou menina.

No contexto dos episódios trazidos neste eixo, as crianças haviam acabado de assistir às propagandas da sandália do Avengers, que traziam como brinde um ring de luta e dedoches representando os super heróis, e as meninas a da sandália da boneca Moranguinho, que vinha com um gloss labial rosa dentro de uma forma de cupcake que imita a aparência de um relógio.

As propagandas televisivas apresentadas às crianças demonstraram ter grande impacto na constituição e na produção das identidades e relações de gênero no contexto da Educação Infantil, pela forma com que apresenta às crianças o “verdadeiro jeito” de serem meninos e meninas. Como pudemos analisar nas falas das crianças após terem conhecido os personagens e assistido as propagandas, elas começaram a dialogar sobre as suas percepções sobre as mesmas, como fica exposto no momento a seguir:

Episódio 39

Thor: O brinquedo do Avengers é teu, meu, de Flash e do Homem Aranha!

Homem Aranha: Pró Lari, as meninas não podem brincar com os vingadores não!
 Pró Lari: Porque as meninas não podem?
 Homem Aranha: é coisa de menino!
 Pró Lari: quem te ensinou isso?
 Homem Aranha: aprendi sozinho!
 Pró Lari: mas aprendeu como?
 Homem Aranha: Fácil, fácil! Sentei em casa e aprendi!
 Pró Lari: Huum! Mas tu aprendeu em casa fazendo o que?
 Homem Aranha: É só olhar os personagens, eu gosto do “home” de ferro e do hulk. E minha mãe falou que é de menino.
 Flash: É só olhar aí. Vou querer essa sandália! (Notas da oficina no dia 02/11/2017).

Episódio 40

Rapunzel: Deixa eu falar também. Porque assim, o que é de menina é de menina e o que é de menino é de menino!
 Pró Lari: Então vocês não podem brincar todos juntos com a Moranguinho e os Vingadores?
 Thor: Pode sim!
 Homem Aranha: Pode não!
 Flash: É, não pode!
 Pró Lari: Mas porque não pode? Quem ensinou?
 Flash: Porque isso aí é de menino. As meninas brincam com a Moranguinho, olha a cozinha e o batom! (Notas da oficina no dia 02/11/2017).

Segundo Freire (2012), é no cotidiano do espaço escolar que as crianças ocupam lugares e dão sentido às relações que constroem e estabelecem, sendo estas baseadas nos valores e significados instituídos socialmente, assim o famoso “é de menino e o é de menina” não fica de fora destas relações, dado o fato de que esta demarcação é uma construção social, como já havíamos percebido ao longo das análises dos dados. Na situação descrita acima podemos perceber como as crianças fazem as demarcações de forma muito “natural”.

São em falas como: *“O brinquedo do Avengers é teu, meu, do Flash e do Homem Aranha”, “Pró Lari as meninas não podem brincar com os vingadores. não!”*, *“É coisa de menino!”*, *“Porque assim o que é de menina é de menina e o que é de menino é de menino!”*, que podemos enxergar como as crianças vão desde muito cedo fazendo diferenciações, marcando lugares, produtos, serviços, mas particularmente as posições e as condutas que devem ser adotadas e isto acontece porque, segundo Finco e Oliveira (2011), as crianças aprendem a reproduzir as diferenciações de acordo com os papéis sociais atribuídos aos homens e às mulheres, e que são reforçados pelos artefatos culturais.

Visualizamos na fala das crianças as noções que elas possuem acerca do que se pode ou não fazer, de como se deve agir, a partir do que elas observaram nas propagandas e que conseqüentemente são reforçadas em outros espaços, como o familiar – *“É só olhar os personagens, eu gosto do “home” de ferro e do hulk. E minha mãe falou que de menino.”* Carvalhar (2009) aponta que quando os discursos veiculados pela mídia são abraçados pela família eles ganham mais força e veracidade e com isso continuam a definir o que é oferecido para cada gênero, produzindo assim – *“identidade genericadas”*. (CARVALHAR, 2009, p.78).

Na propaganda destinada às meninas, há sempre o reforço à ocupação de lugares que façam referência ao doméstico e à produção e cultivo a beleza, enquanto para os meninos a referência é do lugar da ação. Guizzo (2005) considera que o cultivo a beleza está tanto para o feminino quanto a virilidade e a força estão para o masculino, sendo nesta linha que as propagandas destinadas aos meninos e às meninas seguem articulando-se. Este aspecto também é observado por Carvalhar (2009) ao mencionar que o apelo a beleza divulgado pela mídia através do mercado e abraçado pelas demais instituições sociais é também percebido pelas crianças e isto é facilmente percebido em suas brincadeiras e falas.

Com isso, podemos visualizar como a separação de produtos, serviços e principalmente lugares, destinados às meninas e aos meninos é tão severa, sendo rapidamente percebida pelas crianças, como fica evidente na fala de Flash – *“porque isso aí é de menino. As meninas brincam com a Moranguinho olha a cozinha e o batom”*, e até mesmo em outros episódios:

Episódio 41

Rapunzel: Olhaaaa! A moranguinho. Eu tenho um jogo dela fazendo bolo

Flash: Desenho chato!

Thor: Eu já assisti desse. Mas é legal o menino no skate. E Moranguinho faz um bolinho na casa dela e chama os amiguinhos.

Lady Bug: A cozinha é linda, olha só. Rosa, lilás. Vermelho. (Notas da oficina no dia 02/11/2017).

As narrativas das crianças são impregnadas de significados, e vão denunciando o que elas estão apreendendo dos discursos, principalmente os de gênero que demarcam habilidades e inevitavelmente modos de ser que a elas estão sendo apresentado nos diferentes âmbitos, nas relações sociais e nos artefatos culturais a que têm acesso. Constatamos que as crianças, de modo geral, vão reproduzindo o que Freire (2012, p. 5) sustenta – *“discursos e modelos de*

comportamentos moldados e naturalizados pela cultura”. No episódio relatado a seguir, a fala de Flash e Homem de Ferro refletem exatamente o que a autora afirma sobre a naturalização dos discursos.

Episódio 42

Pró Lari: Mas olhem, só tem uma menina aqui.

Princesa Isabela: tem e a gente pode brincar então!

Lady Bug: pode sim. Como é o nome dela?

Flash: Mesmo assim é de menino. Tem mais menino!

Homem de Ferro: Pró é só de menino! Só tem coisa de menino. E também boliche é de menino, bola é de menino, casinha é de menina, fantoche e carrinho é de menino. (Notas da oficina no dia 02/11/2017).

Observemos que é nos brinquedos e nas brincadeiras que as crianças já costumam com maior frequência fazer a separação do que é de cada um, justamente porque são esses produtos que são mais comercializados pelas peças publicitárias destinadas ao público infantil, tanto que Carvalho (2009, p. 79) destaca –“Enquanto os meninos se preocupam em equipar seus corpos com “morfadores” e armas para imitar seus heróis nas brincadeiras, as meninas buscam se manter arrumadas, parecer com as princesas das histórias, com as meninas dos desenhos e com suas bonecas “estilo” Barbie”.

Na fala de Homem de Ferro –“*E também boliche é de menino, bola é de menino, casinha é de menina, fantoche e carrinho é de menino.*” visualizamos que –“é na brincadeira que a criança vai representando e se apropriando das experiências que são significativas para ela e assim vai demonstrando nas suas interações” (FREIRE, 2012, p. 7).

Na fala de Homem de Ferro, a noção de feminino e masculino é demarcada pelos brinquedos que cada um pode ter acesso dentro da normatividade esperada pela sociedade. É como Freire (2012, p. 7) relata, –“as crianças são estimuladas, desde cedo, a demarcar e separar, em suas brincadeiras, as diferenças do universo feminino e masculino”. A autora, ainda nesta mesma linha de considerações, ressalta que as crianças vão internalizando as aprendizagens em relação ao gênero à medida que vivenciam práticas que –“ao corpo e ao gênero modos de ser menina e menino com brincadeiras diferenciadas” e, por conseguinte, toda essa aprendizagem incide nas relações construídas pelas crianças que –“ora são reproduzidas, ora elas são transformadas e recriadas num contínuo processo de reinvenção” (FREIRE, 2012, p. 7).

O modo com que as crianças escolhem as cores dos produtos, os serviços ofertados e os personagens, e isto reflete nas relações dos pares como nas situações relatadas, nos permite ratificar que os discursos e mensagens trazidas a público pela mídia e suas publicidades têm cumprido sua função que, segundo Ferreguett (2008), além de vender o produto é –“ditar modos e costumes de uma sociedade” (FERREGUETT, 2008, p. 25).

Ferreguett (2008) afirma que a indústria da publicidade possui grande influência no comportamento das pessoas e em muitas das mudanças sociais, justificando que isto ocorre porque vivemos em uma sociedade de consumo e então as propagandas trabalham no sentido de proporcionar às pessoas a saída da monotonia –“empregando fantasias, retratando pessoas belas, felizes, seguras e bem-sucedidas” (FERREGUETT, 2008, p. 26), para conseguir tal feito, elas buscam no imaginário social estereótipos coletivos e individuais.

Ao pensar no contexto infantil, qual será o estereótipo coletivo e individual que as propagandas destinadas ao público infantil têm se apegado? Obviamente o heteronormativo, como é perceptível na fala de Thor “*eu achei muito incrível o ring de heróis*” e de Princesa Helena: “*o das meninas também é legal vem batom no relógio!*” a respeito das propagandas que assistiram. Por isso que as propagandas destinadas aos meninos e meninas sempre buscam atender as expectativas sociais normativas destinadas a cada um, ou seja, –“O ideal masculino é normalmente representado por imagens do homem vigoroso e bem sucedido, o ideal feminino é de beleza e sensualidade”. (FERREGUETT, 2008, p. 26).

Isto vem de encontro a Guizzo (2005), quando afirma que até mesmo na linguagem trabalhada para a propaganda há uma grande diferença no que é destinado às meninas e no que é destinado aos meninos, e podemos perceber isto claramente pelos slogans e cenários que elas trazem. Em falas como –“*Mas é legal o menino no skate. E moranguinho faz um bolinho na casa dela e chama os amiguinhos*” percebemos como essa diferença de linguagem trazida pelas propagandas incide de forma tendenciosa no modo com que as crianças vão construindo suas identidades –“e dando significados e sentidos ao que é “próprio” para meninos e para meninas” (GUIZZO, 2005, p. 95)

No momento da produção dos desenhos, as crianças da nossa pesquisa ao assistirem as propagandas e irem realizar seus desenhos, pronunciavam falas do tipo:

Episódio 43

Thor – “Pra ser forte que nem ele!”

Princesa Elza: - “Botar o batom assim, pra ficar igual à princesa”

Rapunzel – “Desenhar ela com a bolsa e a sandália rosa que é de menina”

Lady Bug- “Posso me desenhar? Fazer um vestido igual ao da Moranguinho. Ele é lindo!”

Homem Aranha: – “Aqui é eu, com meus amigos lutando. Tem que ser forte e rápido” (Notas aleatórias da oficina no dia 02/11/2017).

Observamos como as imagens dos personagens e das próprias crianças que protagonizavam as propagandas funcionavam para as que assistiam como um espelho, um referencial. Corroboramos com Guizzo (2005, p.47) ao constatar que sua assertiva –“a mídia mostra desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder em diversas situações.”, condiz exatamente com as situações vivenciadas pelas crianças.

As imagens infantis veiculadas pelas propagandas trazem consigo ideais, significados e representações hegemônicas de condutas a serem adotadas pelos meninos e meninas. Acaba sendo uma forma muito simples, perspicaz e por diversas vezes passada como despercebida de ensinar as meninas e aos meninos jeitos “meninos e meninas”.

7. APONTAMENTOS FINAIS...

Nessa viagem sem receitas, quanto foram intensas, complexas e fascinantes aquelas experiências que vivi com as crianças [...], um exercício que partia da tentativa de concebê-las em sua perspectiva de constituição de sujeitos que constroem história e criam cultura. (PRADO, 2009, p. 107).

Quão fascinante é o processo de escrita e ainda mais o de ida a campo onde as experiências e olhares se cruzam, saberes são construídos e (re)construídos. Observar o dia a dia das crianças, a construção das relações de pares, as falas, os comportamentos, a produção de cultura ao vivo e em cores, tornou-se uma experiência excepcional.

Desde o início, buscamos compreender as crianças como sujeitos que são frutos da cultura, ao passo que também produzem uma, bem como a modificam. São sujeitos histórico-sociais. Ao longo do caminho, percebemos como cada experiência vivenciada por elas nesse eixo cultural e social as auxiliam, conduzem e tornam-se a base da construção das suas formas de serem meninos e meninas.

Sendo o objetivo deste trabalho monográfico compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina, buscamos através de observações e diálogos com as crianças investigar de que forma esses sujeitos percebem as questões de gênero.

Neste contexto, também buscamos investigar como têm sido as práticas docentes e os discursos pedagógicos no espaço da sala de aula, pois configurou-se ser necessário a partir do momento em que as professoras e as crianças também possuem uma relação social.

Para realização desta pesquisa, nos amparamos nos pressupostos metodológicos da pesquisa qualitativa, pois acreditamos que é fundamental para o desdobramento de uma pesquisa compreender as subjetividades dos sujeitos bem como as suas experiências em demais contextos sociais, ainda mais quando se trabalhou com temática direcionada a infância. Os instrumentos utilizados para ida a campo foram à observação participante, a entrevista, o diário de campo e roda de conversa temática constituída por uma série de três oficinas. Estes instrumentos quando articulados foram vitais para o desdobramento desta pesquisa, à medida

que nos deram subsídios para acompanhar e coletar os dados necessários para realizar as discussões que nos propomos, além disso, fizemos uso das técnicas projetivas ao longo das nossas oficinas, o que foi muito válido, pois permitiu que as crianças ficassem mais a vontade quando em nossa presença estavam. No que diz respeito à análise de dados nos amparamos na técnica de análise dos discursos e esta configurou-se imprescindível pois nos permitiu perceber não só os ditos mas também os não ditos nas falas de nossos sujeitos.

Autores como Corsaro (2011), Áries (1981), Louro (2014), Scott (1990), Vianna e Finco (2009), Carvalhar (2009), Guizzo (2005), Ferreguett (2008), Freire (2012) dentre outros foram vitais para que pudéssemos tecer nossos diálogos e discussões. Neste liame, os diálogos teóricos realizados ao longo de nossos capítulos nos permitiram ampliar o olhar sobre a criança, gênero e infância enquanto conceitos sócio-históricos e culturais, aprofundando nossos conhecimentos teóricos sobre as temáticas, além de nos possibilitar verificar tanto no campo teórico quanto o prático a necessidade de mais discussões sobre estas temáticas.

Os autores e autoras que dialogaram conosco ao longo deste escrito caminham em uma perspectiva pós-estruturalista e foi fazendo uso desta abordagem que direcionamos o nosso olhar para as marcas e significados por detrás da produção de identidades nos espaços culturais e sociais, principalmente no âmbito da Educação Infantil.

O título da nossa monografia reflete exatamente o quão importante e necessário se faz discutir sobre os significados e as marcas que estão por detrás dos discursos propagados pelos artefatos culturais, que no contexto em questão foram às propagandas televisivas destinadas ao público infantil, para compreendermos como estes incidem na produção das identidades de nossas crianças as ensinando modos de serem meninos e meninas, considerando o contexto do nosso lócus de pesquisa na cidade de Amargosa-BA.

Mas por que a Educação Infantil? Porque a pesquisa com crianças de cinco anos? A Educação Infantil além de ser uma etapa fundamental no processo de desenvolvimento da criança, ela é um espaço em que as crianças sentem-se livres para interagir umas com as outras. Ali a cultura de pares (CORSARO, 2011) é algo vivo, e nos possibilita compreender as relações infantis e suas nuances em sua forma mais pura. Ao contrário do que muitas pessoas acreditam, as crianças nesta faixa etária têm muito a dizer, muito a sentir e expressar, e isto é um dos motivos

pelos quais ela torna-se um público interessante para o mercado. Por isso durante todo este escrito buscamos valorizar as falas infantis, pois estas são constituídas de saberes, experiências e práticas que refletem muito os discursos e interesses da sociedade em que estão inseridas.

Ao longo da nossa estadia em campo, pudemos perceber que é no cotidiano escolar da pré-escola que as crianças vão interagindo, adquirindo novas experiências, atribuindo novos significados a suas vivências e dessa forma construindo suas relações sociais, tanto com outras crianças como com os adultos que participam daquela rotina. Constatamos que nessas relações oriundas do espaço escolar há também a incidência dos discursos, significados e representações sociais e culturais que são veiculadas pelas instituições sociais como a família e a própria escola, bem como pelos artefatos culturais.

Em especial, observamos que em algumas situações rotineiras como na rodinha, na acolhida, no recreio que na maioria das vezes as crianças e as professoras, através das falas, alguns comportamentos, nos olhares lançados e até mesmo nos silêncios, evidenciam as suas concepções de identidades femininas e masculinas. Em muitas das situações observadas e analisadas, verificamos que o comportamento esperado e estimulado é sempre aquele que atende as expectativas heretonormativas. Os comportamentos femininos e masculinos que valorizados são exatamente aqueles que são amplamente divulgados pela nossa sociedade, a menina enquanto uma princesa doce e delicada e o menino como um herói forte e viril.

Conforme fomos imergindo nas análises das situações que tomamos nota, ratificamos com base nos nossos referenciais teóricos, que as crianças vão construindo suas identidades a partir dos significados e dos discursos que vão sendo atribuídos às suas experiências, e é exatamente nesta fresta que propagandas destinadas a elas contribuem para essa produção de identidades generificadas à medida que veiculam através de suas imagens, mensagens, slogans e personagens, significados hegemônicos que direcionam as crianças a encaixar-se em um padrão identitário socialmente defendido.

Com a utilização das seis propagandas destinadas ao público infantil nas oficinas, legitimamos a nossa concepção de que as propagandas destinadas às crianças reforçam as questões ligadas a gênero através do forte e explícito apelo à diferenciação de produtos e serviços para meninos e meninas, alicerçados no

discurso clichê –“é coisa de menino, é coisa de menina”. Este que facilmente as crianças incorporam as suas falas e vivências, reproduzindo em suas relações entre pares.

A diferenciação construída pelas propagandas televisivas destinadas a este público vem trazendo desde apresentação de seus protagonistas e os modos com que cada um se comporta, os slogans, as cores da própria propaganda e dos cenários, as falas, os personagens escolhidos para divulgação dos serviços e produtos, e até nas músicas, formas de mostrarem as crianças o que cabe a cada uma delas de acordo com o sexo.

Tanto que as propagandas destinadas aos meninos, como exibimos ao longo deste escrito, trazem o ideal de masculinidade ligado à virilidade, a força e a coragem dos super heróis, enquanto que para as meninas o ideal de feminilidade é a doçura, a beleza e a meiguice. Para que maior exemplo do que na propaganda da Sandália do Max Steel, trazendo os meninos lutando contra os vilões e salvando a menininha “indefesa”? Ou na propaganda da Sandália da Lady Bug, que oferece as meninas opções de serem quem elas quiserem até mesmo uma skatista desde que elas não deixem de ser umas bonequinhas? A propaganda da Sandália da Boneca Moranguinho em que a menina é trazida apresentando uma receita de cupcake em sua cozinha na cor rosa, enquanto os meninos na propaganda da Sandália do Avengers lutam no ring de heróis?

Engana-se quem acha que as crianças não percebem tais diferenciações e demarcações sociais de gênero. A análise dos dados produzidos indicou que as crianças, não só percebem, mas reproduzem todos esses discursos veiculados pelas propagandas em falas como –“*Porque isso ai é de menino. As meninas brincam com a moranguinho olha a cozinha e o batom!*”; “*Porque assim o que é de menina é de menina e o que é de menino é de menino!*”; “*Tem que ser uma arma grande e forte que nem eu!*”; “*isso é coisa de menina!*”.

De tal modo, é notável como as falas das crianças estão impregnadas pelos discursos, significados e representações veiculados pelas instituições sociais e artefatos culturais, justamente porque foi possível observar que as crianças não criam essas concepções sem um referencial, aos poucos elas vão sendo ensinadas, elas captam saberes a partir suas interações com o mundo adulto e com seus pares, e assim elas recriam novas formas de utilizar esses saberes que as elas foram

apresentados e a partir daí também vão elaborando formas de serem meninos e meninas.

As análises dos dados mostraram que os discursos produzidos e veiculados pelas instituições sociais tais como a família e a escola, bem como os artefatos culturais, que no nosso caso de estudo são as propagandas televisivas, constituíram-se elementos importantes na produção das identidades das crianças, pois fomentam condutas e padrões a serem aderidos por meninos e meninas. Nas relações investigadas, percebemos que diversas são as formas com que se tenta normatizar, ou melhor, heteronormatizar os comportamentos infantis.

Nas falas da professora –“*meninas vamos fechar as gavetinhas já!*”; –“*Que coisa! Ta parecendo os meninos!*”; na fala da família –“*o meu filho ele não pode pegar em nada rosa*” e na fala das crianças –“*você não pode ser a bruxa, minha mãe disse que menino é o príncipe!*”, o processo de análise dos dados nos apontou um mister de discursos que atribuem ao comportamento infantil formas “corretas” de serem meninos e meninas em um constante processo de subjetivação dos ideais propagados pela própria escola e pela família que se cruzam e mostram-se relevantes para o processo de produção de identidades generificadas. .

Foi possível perceber como de todas as formas, seja através da família, da escola, da mídia, as crianças vão desde cedo sendo estimuladas a fazerem diferenciações de gênero, em suas brincadeiras, no modo de se comportar, nas cores e nos personagens. O curioso é que não importa de onde a influência venha, todas estas situações se sobressaem no cotidiano escolar. Mas por que será?

As análises mostraram que a escola é um espaço que também produz discursos e que através do currículo buscam ensinar aos meninos e meninas formas de se comportarem, bem como produz diferenças através do estabelecimento de fronteiras – “*se não separar os meninos eles não deixam as meninas fazerem nada, ficam conversando, perturbando, raí aí*”. Observa-se que aos meninos é sempre atribuída a ideia de que é normal serem “bagunceiros”, que está tudo bem em relação a isso, afinal são os meninos, mas quando há possibilidade das meninas, por um momento que seja, adotarem as mesmas posturas e condutas, elas são reguladas e direcionadas a ocuparem outros espaços que não aqueles em que os meninos estavam presentes. Produção de desigualdades e diferenciações de gênero!

É dessa forma que na maioria das vezes as noções de feminilidade e masculinidade tomadas como hegemônicas foram aparecendo nas práticas dos sujeitos no espaço escolar. Vimos e vivenciamos episódios que nos revelaram que este não fica alheio aos discursos produzidos e veiculados pelas instituições sociais, pois ele também produz identidades generificadas.

Essas atribuições e separações percebidas na fala anteriormente citada fazem perfeita alusão a como, por ventura, já mencionamos, os meninos e meninas são apresentados nas propagandas. Há neste tipo de situação um claro reflexo de como todas as engrenagens (sujeitos, falas, situações) acabam por cooperar para legitimação dos discursos veiculados sobre gênero na sociedade, incidindo assim, de formas sutis na produção e reprodução de mecanismos normativos.

É válido destacarmos que durante as análises também identificamos na fala das professoras que existe uma grande carência relacionada às discussões de temáticas ligadas a gênero, e acreditamos que essa carência seja um contribuinte para a reprodução de discursos e práticas como ficou evidente em vários episódios relatados, que orientem para a regulação dos corpos infantis, além de formas adequadas de serem e não serem meninos e meninas.

Compreendemos nos processos de análises e discussões, que há uma rede de diferentes instituições sociais e artefatos culturais que contribuem, fomentam, apontam e modulam através dos discursos a formas de meninos e meninas serem. Não há um único agente, mas sim vários que contribuem para esse processo de produção de identidades tidas como “normais” a cada gênero, à medida que atribuem significados, valores e diferenças a feminilidade e masculinidade. A escola e suas práticas curriculares, a mídia com propagandas televisivas, a família com seus ideais, todos estes foram identificados nesta pesquisa como mecanismos de produção de jeitos “corretos” de serem meninos e meninas.

As hipóteses levantadas no início desta pesquisa foram ratificadas pelo processo da análises dos dados, assim sendo, podemos afirmar que cumprimos nossos objetivos, à medida que buscamos mostrar ao longo deste trabalho como as concepções de gênero veiculadas pelas propagandas televisivas contribuem não só para a produção, mas para também para afirmação das identidades tidas como “normais” no seio da nossa sociedade, implicando assim, na forma com que as crianças se comportam e interagem entre pares, considerando o ideal normativo do ser menino e ser menina que adotam.

A fabricação das identidades de gênero e a produção de masculinidades e feminilidades trazem marcas e efeitos notáveis no comportamento das crianças, a “curto prazo” na constituição das identidades infantis e a “longo prazo” nos homens e mulheres que se tornaram. Queremos com isso dizer que acreditamos e esperamos que as discussões e reflexões aqui realizadas possam contribuir para que nossos leitores, sejam eles do campo da educação ou não, se permitam refletir e problematizar sobre os significados que estão sendo apresentados às nossas crianças, sejam pelos modos de meninos e meninas vivenciarem suas feminilidades e masculinidades, seja pelo material publicitário destinados a eles, e tanto importante quanto os demais, através do currículo enquanto produtor de mecanismos e estratégias que regulam.

Dados os apontamentos finais desta pesquisa, observem que não são as considerações finais, pois acreditamos que esta temática não está esgotada e muito menos finalizada, imaginamos que este escrito, com a certeza das análises que produzimos, contribuem para um redirecionamento do olhar sobre e para com as vozes das crianças que têm tanto a expressar, sobre as construções culturais das identidades de meninos e meninas, sobre a mídia enquanto um artefato cultural que também ensina, constrói e reproduz discursos e significados, e sobre a Educação Infantil como um espaço de cultura.

Por fim, sem ser, admitimos que realmente não há receita para viajar ao mundo das crianças, contudo é nas entrelinhas, nos ditos e não ditos das falas infantis que estão as chaves para desvendar um pouco desse mundo e conhecer esses sujeitos. E então, leitor, diante de tudo que foi discutido, podemos afirmar que: o que é de menino, é de menino, é o que é de menina é de menina?

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Infância e História: Destruição da Experiência e Origem da História**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.186 p.

ARIÉS, Philippe. (1973). **História Social da Criança e da Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

BRASIL. Constituição. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988.

_____. Ministério de Educação e do Desporto. Secretaria de Educação. Brincar. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**. Brasília-DF: MEC/SEF,1998.

_____. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BAUMAM, Zygmunt. **Modernidade Líquida**. 1ª ed. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed., 2001

BODGAN, Roberto C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto Editora, LDA-1994.

BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Escola Infantil: Aprendendo a Roda Aprendendo a Conversar**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre-2010. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/28810/000772947.pdf>. Acessado em 21 de Outubro de 2018.

CARVALHAR, Danielle L. **Relações de gênero no currículo da educação infantil: A Produção de Identidades de Princesas, Heróis e Sapos**. Dissertação apresentada ao Programa de PósGraduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação. Belo Horizonte, 2009. Disponível em: www.bibliotecadigital.ufmg.br/dspace/.../dissertacao_danielle_carvalhar_final.pdf. Acessado em 22 de Agosto de 2017.

CORSARO, William A. **Sociologia da Infância**. Porto Alegre: Artmed, 2011. 384p.; 23cm.

CHIZZOTTI, Antonio. **A Pesquisa Qualitativa em Ciências Humanas e Sociais: Evolução e Desafios**. Braga, Portugal. Revista portuguesa de educação, 2003, 16(2), pp. 221-236.

DEBORTOLI, José Alfredo Oliveira. **Infâncias na Metrópole**. Maria de Fátima Almeida Martins, Sergio Martins. Organizadores- Belo Horizonte:Editora UFMG, 2008. 205P.

DERMARTINI, Zeila de Brito F. Infância, Pesquisa e Relatos Orais. In: FARIA. Maria Luiza Goulart; DEMARTINI. Zeila de Brito F.; PADRO. Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância**: Metodologias de pesquisa com crianças. – 3 Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

DURST. George Walter. Especialização da TV/especialização do sentido. In: **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. PACHECO. Elza Dias. (Org.) 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 119

ESTEBAN. Maria Paz Sadin. **Pesquisa Qualitativa em Educação**: Fundamentos e Tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010.

FINCO. Daniela. OLIVEIRA. Fabiana. A sociologia da pequena infância e a diversidade de gênero e de raça nas instituições de educação infantil. IN: FARIA. Ana Lucia Goulart de. FINCO. Daniela. (Orgs). **Sociologia da Infância no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011- (Coleção Polêmicas do nosso tempo)

FELIPE, Jane. **Infância, Gênero e Sexualidade**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v, 25, n.1, p.115-128, jan./jun.2000.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar. **Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo**. Proposições, v.14, n.3, p.119-130, set./dez.2003.

_____. Entre batons, esmaltes e fantasias. In. MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. (Org.). **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 31-40.

FERREGUETT, Cristhiane. **A Criança Consumidora**: propaganda, imagem e discurso. Dissertação de Mestrado em Estudos de Linguagens. Universidade do Estado da Bahia – UNEB. Salvador: UNEB, 2008.

FILHO. Gino Giacomini. A criança no marketing e na comunicação publicitária. In: **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. PACHECO. Elza Dias. (Org.) 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P.135.

FISCHER. Maria rosa Bueno. A construção de um discurso sobre a infância na televisão brasileira. In: **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. PACHECO. Elza Dias. (Org.) 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 107.

FOCAULT. Michel. **Vigiar e Punir**. São Paulo: Vozes, 2007.

FREIRE, Maria Angélica Menezes. **As Relações de Gênero entre as Crianças na Educação Infantil**. 2012. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/gepss/article/view/3881>. Acessado em 24 de Novembro de 2018.

FREIRE, Paulo Reglus. **A Importância do Ato de Ler**: Em Três Capítulos que se Completam. - 49º Ed.- São Paulo, Cortez, 2008.

GALEFFI. Danti. O rigor nas pesquisas qualitativas: uma abordagem fenomenológica em chave transdisciplinar. MACEDO. Sidnei; GALEFFI. Danti;

ALAMO. Pimentel (orgs). In: **Um rigor outro sobre a qualidade na pesquisa qualitativa: educação e ciências humanas**- Salvador. EDUFBA, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

_____. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª Ed. São Paulo: Atlas, 2014.

GOBBI. M. Desenho Infantil e Oralidade: instrumentos para pesquisas com crianças pequenas. In: FARIA. Maria Luiza Goulart; DEMARTINI. Zeila de Brito F.; PADRO. Patricia Dias (orgs.). **Por uma Cultura da Infância: metodologias de pesquisa com crianças**. – 3 Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

GUIZZO. Bianca Salazar. **Identidades de Gênero e Propagandas Televisivas: um estudo no contexto da educação infantil**. Dissertação apresentada ao Programa de Pós Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – 2005. Disponível em: <http://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/4519>. Acessado em 21 de Novembro de 2017.

HALL, Stuart. **A centralidade da cultura: notas sobre as revoluções de nosso tempo**. Educação e Realidade, Porto Alegre, v. 22, n. 2, jul./dez. 1997.

HAGUETTE, Tereza M. F. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Editora Vozes, Petrópolis, 2005

KRAMER, Sônia. **A Política do Pré-escolar no Brasil: a arte do disfarce**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2003.

KUHLMANN JR., M. Educação infantil e currículo. In: FARIA, A.L.G.; PALHARES, M.S. (Orgs.). **Educação Infantil Pós-LDB: rumos e desafios**. Campinas: Autores Associados, 1999.

LAURINDO, Maria Jacilda da Silva Farias. **Gente pequena e Gente Grande - o que dizem as crianças de um CMEI em Eunápolis- Ba sobre ser criança e ser adulto**/. Salvador. 2014.144p.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos da Metodologia Científica / Marina de Andrade Marconi**. 7ª Ed. São Paulo: Atlas, 2010.

LEITE. Marcia. TV e realidade: a produção social e pedagógica. In: PACHECO. Elza Dias. (Org.) **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 101.

LOURO, Guacira L. **O corpo educado: pedagogias da sexualidade** -3ªed. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

_____. **Gênero, Sexualidade e Educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

LUDKE. Menga. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACEDO. Roberto S. **A Etnopesquisa Crítica e Multirreferencial nas Ciências Humanas e na Educação**. 2. Ed- Salvador: EDUFBA. 2004.

_____. **Etnopesquisa Crítica, Etnopesquisa-formação**. Brasília: Liber Livro Editora, 2006. 179p. (série pesquisa v. 15)

MAUSS. Marcel. As técnicas do corpo. In: **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo. Cosac Naify, 2003.

MEIRELES. Cecília. **Obra em Prosa**. Volume 1. Editora Nova Fronteira – Rio de Janeiro, 1998.

MERLEAU-PONTY. M. **Fenomenologia da Percepção**. Tradução de Carlos Alberto Ribeiro de Moura. 3º Edição. São Paulo: Martins Fontes, 2006. (Coleção Tópicos)

MONTSSORI, Maria. **A Criança**. Edição Integral. Círculo do livro S. A. São Paulo, Brasil. 1936

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denise. **Análise de Conteúdo como Técnica de Análise de Dados Qualitativos no Campo da Administração: Potencial e Desafios**. Anpad, Curitiba, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rac/v15n4/a10v15n4.pdf>. Acesso em 22 de Janeiro de 2018.

PAIVA, Flávio. **Eu era assim: infância, cultura e consumismo**. São Paulo: Cortez, 2009.

PARÁISO, Marlucy Alves. **Pesquisas Pós-críticas em Educação no Brasil: esboço de um mapa**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 34, n. 122, p. 283-303, 2004.

PAVAN. Ruth. **Currículo, a Construção das Identidades de Gênero e a Formação de Professores**. Revista contrapontos - Eletrônica, Vol. 13 - n. 2 - p. 102-111 / mai-ago 2013. Acessado em 25 de Janeiro de 2018.

POSTMAN, Neil. **O Desaparecimento da Infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.190p.

PRADO. Patrícia Dias. Quer brincar comigo? Pesquisa, brincadeira e educação infantil. In: FARIA. Maria Luiza Goulart; DEMARTINI. Zeila de Brito F.; PADRO. Patricia Dias (orgs.). **Por uma cultura da infância: metodologias de pesquisa com crianças**. – 3 Ed.- Campinas, SP: Autores Associados, 2009.

ROESE, Adriana. **Diário de Campo: construção e utilização em pesquisas científicas**. Online Brazilian Journal of Nursing, Vol 5, Nº 3, 2006.

SAVIANI, Dermeval. Infância e Pedagogia Histórico- Crítica. In: **Infância e Pedagogia Histórico -Crítica**. Ana Carolina Garvão Marsiglia (Org.)- Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. – 23. Ed. Rev. e atual. – São Paulo: Cortez, 2007.

SANTOS, Boaventura Sousa. **Pela mão de Alice**. Rio de Janeiro: 1995. 352 p.

_____. **Introdução a uma Ciência Pós-moderna**. Biblioteca de Ciências do Homem. Porto: Edições Afrontamento, 1993.

_____. **Um Discurso Sobre as Ciências**. – 5 Ed. – São Paulo: Cortez, 2008.

SCOTT, J. **Gênero**: uma categoria útil de análise histórica. In: Educação e Realidade. v.15, n. 2, jul./dez. 1990.

TÁVOLA, Arthur da. TV, CRIANÇA E IMAGINÁRIO. In: **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. PACHECO, Elza Dias. (Org.) 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 119

TASSARA, Helena. As crianças, a televisão e a morte de um ídolo: Ayrton Senna. In: PACHECO, Elza Dias. (Org.) **Televisão, Criança, Mídia e Educação**. 5ª Ed- Campinas, SP, PAPIRUS, 1988. P. 119

THOMPSON, John B. Comunicação e Contexto Social. In: THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Petrópolis: Vozes, 1998. Cap.1, p.19-46.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e Relatórios de Pesquisa em Administração**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2004.

VIANNA, Claudia. FINCO, Daniela. **Meninas e Meninos na Educação Infantil: uma questão de gênero e poder***. cadernos pagu (33), julho-dezembro de 2009:265-283.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**: Tradução do Russo e Introdução de Paulo Bezerra.-2ªed.-São Paulo: Martins Fontes, 2004.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado(a) a participar, como voluntário(a), da pesquisa **“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!”UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**", vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Caso você concorde em participar, favor assinar ao final do documento. Sua participação não é obrigatória e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Você receberá uma cópia deste termo, onde consta o telefone e endereço da pesquisadora principal, podendo tirar dúvidas da pesquisa e de sua participação.

NOME DA PESQUISA: Espelho, espelho meu! Um estudo sobre a relação das propagandas televisivas infantis e o comportamento infantil na pré-escola.

OBJETIVO: Compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças de 4-5 anos da Educação Infantil, implicam na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.

PROCEDIMENTOS DO ESTUDO: Caso você aceite participar da pesquisa, realizaremos inicialmente uma observação participante combinada ao diário de bordo, posteriormente uma entrevista com o(a) docente, e por fim uma roda de conversa com as crianças.

RISCOS E DESCONFORTOS: Afirmamos que com a realização da pesquisa não ocorrerá riscos e prejuízos de qualquer espécie, tais como: desconforto, lesões, riscos morais, e constrangimento.

CUSTO/REEMBOLSO PARA O PARTICIPANTE: Salientamos que os sujeitos da pesquisa não arcarão com nenhum gasto decorrente da sua participação. Também os participantes

da pesquisa não receberão qualquer espécie de reembolso ou gratificação devido à participação na pesquisa.

CONFIDENCIALIDADE DA PESQUISA: Garantimos o sigilo que assegure a privacidade dos sujeitos quanto aos dados confidenciais envolvidos na pesquisa, informando que somente serão divulgados os dados diretamente relacionados aos objetivos da pesquisa, após revisão dos entrevistados e autorização para publicação.

PESQUISADORA RESPONSÁVEL: Larissa Sande de Oliveira

ENDEREÇO: Avenida Dr. Luis Sande - Prédio- 2ª- Centro- Amargosa/Bahia.

TELEFONE: (75) 98803-8232 /Email: larissasandeoliveira@outlook.com

PROFESSORA ORIENTADORA: Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
(Pesquisadora/Orientadora)

Amargosa, de Outubro de 2017.

LARISSA SANDE DE OLIVEIRA
(Pesquisadora Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Cordeiro (Pesquisadora/Orientadora)
Siape 1642510



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____, portador do RG. Nº _____, CPF: _____ aceito participar da pesquisa intitulada **“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.** Desenvolvida pelo (a) acadêmico (a)/pesquisador(a) Larissa Sande de Oliveira e permito que obtenha fotografia, filmagem ou gravação de minha pessoa para fins de pesquisa científica. Tenho conhecimento sobre a pesquisa e seus procedimentos metodológicos.

Autorizo que o material e informações obtidas possam ser publicados em aulas, seminários, congressos, palestras ou periódicos científicos. As fotografias, filmagens e gravações de voz ficarão sob a propriedade do pesquisador pertinente ao estudo e sob a guarda dos mesmos. Assim sendo, declaro que li as informações contidas nesse documento, fui devidamente informado(a) pela pesquisadora Larissa Sande de Oliveira sobre os procedimentos que serão utilizados, riscos e desconfortos, benefícios, custo/reembolso dos participantes, confidencialidade da pesquisa, concordando ainda em participar da pesquisa. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento, sem que isso leve a qualquer penalidade. Declaro ainda que recebi uma cópia desse Termo de Consentimento.

Amargosa, de Outubro de 2017

Assinatura do pesquisador

Nome completo do pesquisado



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

CARTA DE INFORME À INSTITUIÇÃO

Por meio desta, apresentamos o(a) acadêmico (a) Larissa Sande de Oliveira do ___º semestre do Curso de Licenciatura em Pedagogia, devidamente matriculado (a) na Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB), que está realizando a pesquisa intitulada **“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.**

O objetivo do estudo é compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças de 4-5 anos da Educação Infantil, implicam na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina. Assim sendo, solicitamos autorização para que se realize a pesquisa através da coleta de dados (observação/entrevista), com o(a) professor(a) e (a)os alunos (a).

Queremos informar que o caráter ético desta pesquisa assegura a preservação da identidade das pessoas participantes. Uma das metas para a realização deste estudo é o comprometimento do pesquisador(a) em possibilitar, aos participantes, um retorno dos resultados da pesquisa. Solicitamos ainda a permissão para a divulgação desses resultados e suas respectivas conclusões, em forma de pesquisa, preservando sigilo e ética, conforme termo de consentimento livre que será assinado pelo participante. Esclarecemos que tal autorização é uma pré-condição.

Agradecemos vossa compreensão e colaboração no processo de desenvolvimento deste (a) futuro (a) profissional e da iniciação à pesquisa científica. Em caso de dúvida você pode procurar a pesquisadora Larissa Sande de Oliveira; (75) 98803-8232 /Email: larissasandeoliveira@outlook.com

Amargosa, de Outubro de 2017

Larissa Sande de Oliveira
(Pesquisadora/ Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro
Siape 1642510 /Orientador



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Estamos convidando seu filho (a) para participar de uma pesquisa a ser realizada na Escola Monsenhor, intitulada **“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**. Para tanto, necessitamos do seu consentimento.

A pesquisa tem como objetivo compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças de 4-5 anos da Educação Infantil, implicam na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina. Serão utilizados como instrumentos de coleta de dados a observação participante e uma roda de conversa. A pesquisa será realizada nas dependências na sala de aula das crianças.

A identidade de seu filho(a) será preservada, pois cada indivíduo será identificado por um nome fictício. Como não se trata de um procedimento invasivo os riscos envolvidos neste estudo serão mínimos, tendo apoio da equipe em questão, e como benefício o desenvolvimento de pesquisas científicas na área da Educação.

A pessoa que realizará a pesquisa é aluna do curso de Licenciatura em Pedagogia do Centro de Formação de Professores da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, sendo a professora Karina Cordeiro, orientadora da pesquisa. De tal modo, solicitamos a sua autorização para a realização do trabalho de conclusão de curso e artigos acadêmicos.

Caso aceite, assine ao final deste documento, que está em duas vias. Uma delas é sua, a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa você não será penalizado(a) de forma alguma.

Agradecemos desde já sua atenção!

CONSENTIMENTO DA PARTICIPAÇÃO DA PESSOA COMO SUJEITO

Eu, _____,
RG _____/CPF _____,
abaixo assinado, concordo que meu filho(a) participe do estudo como sujeito. Fui informado sobre a pesquisa e seus procedimentos e, todos os dados a seu respeito não deverão ser identificados por nome em qualquer uma das vias de publicação ou uso. Foi-me garantido que posso retirar o consentimento a qualquer momento.

Município....., dede.....

Amargosa, de Outubro de 2017

Larissa Sande de Oliveira
(Pesquisadora Responsável)

Profa. Karina de Oliveira Santos Cordeiro (Pesquisadora/Orientadora)
Siape 1642510



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

PLANEJAMENTO DAS OFICINAS

As crianças produzem uma série de culturas locais que se integram e contribuem para as culturas mais amplas de outras crianças e adultos a cujo contexto elas estão integradas. (CORSARO, 2011, p.127)

Justificativa Geral:

As crianças dialogam entre si. Compartilham saberes, experiências e histórias. É no cotidiano do âmbito escolar, em contato e convivência com outras crianças, que elas estabelecem relações umas com as outras e constroem uma cultura infantil naquele espaço. Corsaro (2011) define essa cultura infantil, também como, cultura de pares, considerando estas como integração de atividades valorativas que as crianças produzem entre elas e para com os adultos. São essas culturas de pares, principalmente as infantis, no contexto escolar, que possibilitam às crianças se desenvolverem de maneira coletiva, seguindo as regras que elas próprias constroem em seu espaço de vivência. Isto posto, a serie de três oficinas aqui sistematizadas faz parte dos procedimentos metodológicos do Trabalho de Conclusão de Curso intitulado **“PORQUE ASSIM: O QUE É DE MENINA É DE MENINA E O QUE É DE MENINO É DE MENINO!” UM ESTUDO SOBRE A RELAÇÃO DAS PROPAGANDAS TELEVISIVAS INFANTIS E AS CONSTRUÇÕES DA IDENTIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL**, cujo objetivo é compreender como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.

Assim sendo, configurou-se necessário para os fins desta pesquisa observarmos como o desenvolvimento coletivo dessa cultura influencia na formação social das crianças, enquanto sujeitos singulares e plurais pertencentes a uma sociedade. Neste processo, ouvir as crianças e valorizar as suas vozes através das interações infantis (diálogos, comportamentos, ideias) no cotidiano escolar, enquanto sujeitos, tornou-se o eixo metodológico central desta série oficinas temáticas.

Objetivo Geral das Oficinas:

Investigar através das interações infantis (diálogos, comportamentos, ideias) no cotidiano escolar, como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas, são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.

Metodologia Geral:

As oficinas aqui sistematizadas configuram-se no total de três, realizadas em uma turma de pré-escola, com um grupo de 10 crianças de 5 anos, sendo 5 meninos e 5 meninas. As oficinas serão realizadas em três dias consecutivos, com duração estipulada de 1h:00 min, podendo este horário ser ampliado ou reduzido conforme o interesse e a desenvoltura das crianças. Cada oficina possui uma temática, fruto da articulação de duas propagandas televisivas destinadas ao público infantil, uma para as meninas e outra para os meninos, porém, todas interligadas de modo a serem complementares umas às outras. Assim, as temáticas respectivamente são: (1- **Conhecendo as falas e os personagens**; 2- **É de menino, é de menina?**; 3- **Espelho, espelho meu!**). Cada oficina possui objetivos específicos, bem como visa o desenvolvimento de um produto final.

OFICINA 1 - CONHECENDO AS FALAS E OS PERSONAGENS

PROPAGANDAS UTILIZADAS

- Homem aranha- <https://www.youtube.com/watch?v=jrMx8ox-0s4>
- Lady Bug- <https://www.youtube.com/watch?v=3HrbVIMbBXQ>

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Compreender como as crianças percebem as questões de gênero nas propagandas.
- Perceber de que forma o conteúdo das propagandas influenciam no processo de construção de identidade de gênero das crianças.
- Compreender como se dão as relações interpessoais envolvendo as questões de gênero.
- Perceber de que forma as relações interpessoais podem interferir no processo de construção de identidade de gênero das crianças.

METODOLOGIA

1º Momento:

- Convidar as crianças a sentarem-se na rodinha, observando a forma com que elas irão se organizar para sentar. Explicar que elas irão assistir a um vídeo de uma propaganda. A primeira propaganda a ser exibida é a destinada aos “meninos”. Ao fim da exibição da propaganda, pergunta o que as crianças acharam, sempre as questionando sobre o papel dos meninos na propaganda e se as meninas poderiam exercer aqueles mesmos papéis. Ao fim da conversa, explicar aos meninos que eles irão assistir a outra propaganda. Esta segunda é destinada as “meninas”. Fazer o mesmo questionamento ao grupo, observando as respostas. Conversar com eles e elas sobre as propagandas, sobre os produtos ofertados, sobre as cores que aparecem nas propagandas, ouvindo atenciosamente suas falas.

2º Momento

- Mostrar imagens dos personagens das propagandas exibidas, questionando as crianças sobre as semelhanças e diferenças, bem como sobre como o que poderia ser mudado nas propagandas.

3º Momento:

- **PRODUTO FINAL:**
Convidar os alunos a produzirem um desenho sobre as propagandas

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Vídeo das propagandas;
- Computador;
- Caixa de som;
- Câmera do celular
- Imagens dos personagens da propaganda

OFICINA 2- É DE MENINO, É DE MENINA?

PROPAGANDAS UTILIZADAS:

- Max Steel- <https://www.youtube.com/watch?v=INwSWirYYos>
- Frozen- <https://www.youtube.com/watch?v=UodgN1e2BWs>

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Propor reflexões sobre as questões de gênero (lugares ocupados por meninos e meninas às propagandas).
- Observar através das falas, gestos, comportamentos e dos seus desenhos como as crianças a partir da reprodução interpretativa lidam com as relações de pares no grupo.
- Perceber como as crianças lidam com a visão do outro.

METODOLOGIA

1º Momento:

- Convidar as crianças a sentarem-se na rodinha, observando a forma com que elas irão se organizar para sentar. Explicar que elas irão assistir a um vídeo de uma propaganda. A primeira propaganda a ser exibida é destinada as “meninas”. Ao fim da exibição da propaganda, perguntar o que as crianças acharam, sempre as questionando sobre o papel dos meninos na propaganda e se as meninas poderiam exercer aqueles mesmos papéis. Ao fim da conversa, explicar aos meninos que eles irão assistir a outra propaganda. Esta segunda é a destinada aos “meninos” Fazer o mesmo questionamento ao grupo, observando as respostas. Conversar com eles e elas sobre as propagandas, sobre os produtos ofertados, sobre as cores que aparecem nas propagandas, ouvindo atenciosamente suas falas.

2º Momento

- Convidar os alunos a produzirem um desenho sobre as propagandas

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Lápis de cor;
- Folhas de Papel A4.
- Vídeo das propagandas;
- Imagens dos personagens da propaganda
- Computador;
- Caixa de som;

- PRODUTO FINAL

Convidar os alunos a produzirem um desenho sobre as propagandas

OFICINA 3- ESPELHO, ESPELHO MEU!

PROPAGANDAS UTILIZADAS:

- Avengers- “Os vingadores” <https://www.youtube.com/watch?v=2GQH2b6sl7Y>
- Boneca da Moranguinho- <https://www.youtube.com/watch?v=KWcU4y0-4nE>

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

- Perceber de que forma o conteúdo das propagandas influenciam no processo de construção de identidade de gênero das crianças.
- Compreender como se dão as relações interpessoais envolvendo as questões de gênero.
- Perceber de que forma as relações interpessoais podem interferir no processo de construção de identidade de gênero das crianças.
- Propor reflexões sobre os papéis sociais ocupados por meninos e meninas.

METODOLOGIA

1º Momento:

- Convidar as crianças a sentarem-se na rodinha, observando a forma com que elas irão se organizar para sentar. Explicar que elas irão assistir a um vídeo de uma propaganda. A primeira propaganda a ser exibida é destinada as “meninas”. Ao fim da exibição da propaganda, perguntar o que as crianças acharam, sempre as questionando sobre o papel dos meninos na propaganda e se as meninas poderiam exercer aqueles mesmos papéis. Ao fim da conversa, explicar aos meninos que eles irão assistir a outra propaganda. Esta segunda é a destinada aos “meninos” Fazer o mesmo questionamento ao grupo, observando as respostas. Conversar com eles e elas sobre as propagandas, sobre os produtos ofertados, sobre as cores que aparecem nas propagandas, ouvindo atenciosamente suas falas.

2º Momento

- Convidar as crianças a produzem um desenho sobre um brinquedo que eles acreditem ser destinados a meninos e meninas.

3º Momento:

- Convidar as crianças a fazerem a brincadeira do espelho. Explicar a função de um espelho, levando um para a sala, instigando as crianças a dizerem o que veem. O espelho deverá estar dentro de uma caixa – a “caixa surpresa”. A atividade consiste em colocar as crianças dispostas em duplas na sala. Uma criança será o espelho, e a outra a pessoa. Os pares a primeiro momento podem ser compostos por menino e menina, e depois devem ser misturados, depois colocar uma música animada e as crianças devem fazer gestos de acordo com o ritmo da música e os espelhos devem imitá-los. Ao fim da atividade pedir as crianças que sentem na rodinha novamente,

objetivando conversar com eles e elas sobre a brincadeira, se gostaram ou não, se tiveram algum problema em imitar a outra criança, ouvindo assim atenciosamente suas falas.

- Entregar as lembrancinhas da oficina, que são pequenos bloquinhos em branco, para que as crianças possam desenhar o que quiserem.

RECURSOS NECESSÁRIOS

- Lápis de cor;
- Folhas de Papel A4.
- Vídeo das propagandas;
- Imagens dos personagens da propaganda
- Computador;
- Caixa de som;

PRODUTO FINAL

- Desenhos produzidos pelas crianças.



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ROTEIRO DE TRABALHO EM CAMPO

1º ATIVIDADE

- Apresentação da pesquisadora na unidade escolar, apresentando os documentos legais necessários devidamente assinados para entrada no lócus de pesquisa.

2º ATIVIDADE- Conhecimento do perfil da unidade escolar.

- Observação do Projeto Político Pedagógico
- Nome, endereço, estrutura física e história da Unidade Escolar.
- Perfil socioeconômico
- Número de alunos atendidos
- Gestão

FUNÇÃO	FORMAÇÃO ACADÊMICA	TEMPO DE SERVIÇO NA ESCOLA
DIREITOR		
VICE DIREITOR		
COORDENADOR		
PROFESSORA REGENTE		

- Síntese do perfil da Unidade Escolar

3º ATIVIDADE – Observação das Aulas

- Identificação da turma (Número de alunos, período, conteúdos trabalhados)
- Observar a relação dos alunos entre si e com a professora.
- Observar como acontecem as trocas culturais entre as crianças.
- Identificar quais tipos de propagandas televisivas tem sido assistidas pelas crianças
- Quais tipos de personagens infantis têm sido apresentados às crianças.

- Identificar como as crianças definem e demarcam sua definição de gênero no contexto da Educação Infantil.
- Identificar de que forma as crianças percebem as questões de gênero presentes em seu cotidiano.
- Observar como as concepções da identidade de gênero, que aparecem nas propagandas televisivas são percebidas pelas crianças da Educação Infantil, implicando na constituição do comportamento na perspectiva de ser menino e ser menina.
- Analisar como as propagandas têm influenciado a prática docente e os discursos pedagógicos dentro do espaço escolar.
- Observar como tem ocorrido à articulação de propostas de incentivo a igualdade e respeito entre os gêneros dentro do espaço da sala de aula.



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA
CENTRO DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES
CURSO DE LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

**ROTEIRO PARA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA COM A
PROFESSORA**

SOBRE EDUCAÇÃO INFANTIL

- Como você compreende a Educação Infantil?
- Quais as contribuições da Educação Infantil para a educação escolar?
- Qual sua formação acadêmica?
- Quanto tempo de atuação?
- Durante sua experiência na docência quais foram as suas maiores dificuldades encontradas no dia a dia em sala de aula?
- O que fez/faz para superar as dificuldades do dia a dia?

SOBRE O GÊNERO E AS PROPAGANDAS TELEVISIVAS

- De forma você acha que as propagandas direcionadas ao público infantil influenciam no comportamento das crianças?
- Relate situações/episódios que essa temática apareceu na sua prática docente
- Você acredita que exista a necessidade de demarcar os produtos, brinquedos e serviços direcionados a meninos e meninas?
- Em sua sala você já passou por alguma situação em que as crianças fizeram demarcação de algum brinquedo, comportamento por ser algo socialmente vinculado a um gênero? Como você lidou?