

MAGALE TERESINHA DA ROSA DE CAMPOS

**AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS
SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM ESTUDO A
PARTIR DE UMA ESCOLA DE RONDONÓPOLIS/MT**



**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE - MS**

2017

MAGALE TERESINHA DA ROSA DE CAMPOS

**AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS
SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM ESTUDO A
PARTIR DE UMA ESCOLA DE RONDONÓPOLIS/MT**

Dissertação apresentada ao curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco como parte dos requisitos para obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Educação

Orientador (a): Dr. Carlos Magno Naglis Vieira

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
CAMPO GRANDE – MS
2017**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, Campo Grande, MS, Brasil)

C198m Campos, Magale Teresinha da Rosa de

As manifestações de crianças de 05 e 06 anos sobre identidade e
diferença: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis/MT /
Magale Teresinha da Rosa de Campos; orientador Carlos Magno Naglis
Vieira . -- 2017.

111 f. + anexos

Dissertação (mestrado em educação) – Universidade Católica
Dom Bosco, Campo Grande, 2017.

Inclui bibliografia

1.Criança e espaço escolar 2. Identidade e diferença I. Vieira, Carlos
Magno Naglis II. Título

CDD – 370.151

**“AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS
SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM ESTUDO A
PARTIR DE UMA ESCOLA DE RONDONÓPOLIS/MT”**

MAGALE TERESINHA DA ROSA DE CAMPOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA:

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UCDB) Orientador Caraglis Vieira
Profª. Drª. Bianca Salazar Guizz (ULBRA) Examinadora Externa Bianca S. Guizz
Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento(UCDB) Examinadora Interna Adir Casaro Nascimento

Campo Grande - MS, 20 de março de 2017

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E
DOUTORADO

**AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS
SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: UM ESTUDO A
PARTIR DE UMA ESCOLA DE RONDONÓPOLIS/MT**

MAGALE TERESINHA DA ROSA DE CAMPOS

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: Educação

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Adir Casaro Nascimento (UCDB)
Membro interno

Profa. Dra. Bianca Salazar Guizzo (ULBRA)
Membro externo

Prof. Dr. Carlos Magno Naglis Vieira (UCDB)
Orientador

CAMPO GRANDE, 20 DE MARÇO DE 2017.

**UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO**

DEDICATÓRIA

A Deus.

Às crianças, que permitiram e colaboraram com a pesquisa.

À minha família, que sempre me incentivou a buscar meus sonhos.

AGRADECIMENTOS

Muitas pessoas fizeram parte desta caminhada de dois anos, nas minhas idas e vindas, semanalmente, a Campo Grande: família, professores, colegas, escola pesquisada, crianças.

Todavia, agradeço em primeiro lugar a Deus, por estar comigo em todos os momentos desta caminhada.

À Família

Ao meu filho, Luis Eduardo, que entendeu as minhas ausências, dizendo-me sempre: “eu sinto saudades”.

Ao meu esposo, Fabio, um grande incentivador, que sempre me apoiou em tudo. Nesta trajetória, não foi diferente, nunca me deixando desanimar.

Aos meus pais, que plantaram, dentro em mim, uma semente e uma vontade muito grande de nunca desistir dos meus sonhos.

À minha irmã, Carine, que muitas vezes me socorreu, quando eu estava em Campo Grande e o Fabio, viajando.

À minha sobrinha, Natália, que ligava para a “dindinha” para dizer que estava com saudade.

Aos Professores

Agradeço imensamente a todos os professores que estiveram comigo durante as disciplinas cursadas no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB, em especial, aos professores da linha III, da qual faço parte.

Aos colegas,

A todos os colegas da Pós- Graduação e os colegas da linha III, com quem convivi e dividi alegrias, conhecimento e angústias.

À família Alonso, Maria Isabel e Rozane, muito obrigada por me apresentarem Campo Grande, por terem contribuído de uma forma muito especial na minha caminhada. Vocês duas foram essenciais nesta jornada. Muito obrigada!

Ao orientador

Prof. Dr. Carlos Magnos Naglis, que embarcou nesta viagem comigo, que acreditou em mim e na pesquisa. Que me fez enxergar, problematizar o que não estava conseguindo ver. Obrigada por estar sempre disposto a escutar as minhas dúvidas e redirecionar o processo investigativo, sempre que foi necessário.

À Escola

Agradeço à gestora, coordenadoras e professoras, que abriram as portas da Escola e me permitiram circular não somente nas turmas de Educação Infantil, mas em todos os espaços escolares, o que possibilitou que a pesquisa acontecesse.

Às Crianças

Agradeço, em especial, às crianças cinco e seis anos com as quais convivi durante este tempo. A elas, minha gratidão por terem permitido os nossos encontros.

À Banca

Agradeço imensamente às professoras Dra. Adir Casaro Nascimento e a Dra. Bianca Salazar Guizzo, que aceitaram fazer parte da minha banca, pela leitura da dissertação e suas contribuições na qualificação. Muito obrigada!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, pela bolsa de estudo concedida durante o período do mestrado.

Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, ou por sua origem, ou sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se elas aprendem a odiar, podem ser ensinadas a amar, pois o amor chega mais naturalmente ao coração humano do que o seu oposto. A bondade humana é uma chama que pode ser oculta, jamais extinta. (Nelson Mandela)

CAMPOS, Magale Teresinha da Rosa de. *As manifestações de crianças de 05 e 06 anos sobre identidade e diferença: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis/MT*. Campo Grande, 2017. 111 p. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

RESUMO

Esta dissertação de mestrado está vinculada à Linha de Pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena e ao Grupo de Pesquisa Educação e Interculturalidade, do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco – UCDB. A pesquisa tem como objetivo geral descrever as manifestações de identidade e diferença produzidas por crianças da Educação Infantil, especificamente aquela de 05 e 06 anos de idade, da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, localizada no município de Rondonópolis, Mato Grosso. Como objetivos específicos, destacam-se: a) descrever como as crianças manifestam suas identidades e diferenças a partir das influências da mídia/consumo e da família; b) Identificar e analisar as manifestações de identidade e diferença das crianças frente às questões de gênero e de cor. A pesquisa, de caráter qualitativo, tem como procedimento metodológico a realização de observação, rodas de conversas e desenhos. O aporte teórico para embasar a pesquisa e torná-la possível foi pensado a partir de Hall (2014), Silva (2013; 2014), Woodward (2014), Skliar; Duschatzky (2011), Vieira (2015), Bauman (2001; 2008), Corsaro (2011), Sarmento (2007), Guizzo; Felipe; Beck (2013), Ferreira (2013), Sostisso (2013), Bello (2013), Meyer (2014), Paraíso (2014), Andrade (2014), Sales (2014), entre outros. As leituras realizadas permitiram compreender que as infâncias contemporâneas que vão para a escola trazem, para este espaço, as suas vivências, suas culturas, seus modos de olhar o mundo e através dos locais que circulam, elas produzem diferentes infâncias e diferentes identidades. A identidade do sujeito infantil que vai para a escola no século XXI é atravessada pelo viés moderno que está refletido nas falas e atitudes das crianças que, entrelaçada pelos desejos de consumir, seguir o que a mídia impõe, as infâncias contemporâneas apresentam meninas que querem ser mãe, ao mesmo tempo em que desperta o desejo de circularem em outros espaços que não seja somente o privado.

Palavras-chave: Identidade e diferença. Criança e espaço escolar.

CAMPOS, Magale Teresinha da Rosa de. *AS MANIFESTAÇÕES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS SOBRE IDENTIDADE E DIFERENÇA: um estudo a partir de uma escola de Rondonópolis/MT*. Campo Grande, 2017. 111 p. Dissertação de Mestrado em Educação – Universidade Católica Dom Bosco/UCDB.

ABSTRACT

This dissertation is linked to the Cultural Diversity Research Line and Indigenous Education and Education Group Intercultural Research and the Program of Graduate Studies in Education - Master and Doctorate from the Catholic University Dom Bosco / UCDB. The research has the general objective to describe the manifestations of identity and difference produced by children from kindergarten, specifically 5 and 6 years, the 1st Municipal School May, in the municipality of Rondonópolis, Mato Grosso and specific objectives: a) Investigate how children express their identities and differences from the influences of the media and the family; b) identify and analyze the expressions of identity and difference of children across the gender and color issues. The qualitative research is a methodological procedure to carry out observation wheel conversations and drawings. The theoretical framework to support the research and make it possible was thought from Hall (2014), Silva (2013; 2014), Woodward (2014), Skliar; Duschatzky (2011), Vieira (2015), Bauman (2001; 2008), Corsaro (2011), Sarmento (2007), Guizzo; Felipe; Beck (2013), Ferreira (2013), Sostisso (2013), Bello (2013), Meyer (2014), Paraiso (2014), Andrade (2014), Sales (2014), among others. The readings performed allowed us to understand that contemporary childhoods going to school bring to this space their experiences, their cultures, their ways of looking at the world and through local circulating, they produce different childhoods and different identities. Identity of child guy who goes to school in the XXI century is crossed by the modern bias that is reflected in the statements and attitudes of children that intertwined by a desire to consume, following what the media imposes, contemporary childhoods have girls who want to be a mother at the same time awaken the desire to run in other areas than only the private. Search children 5 and 6 years brought to the discussion, prejudice, consolidated truths and stereotypes are present among them (the children) in contemporary times.

Keywords: Identity and difference. Child and scholar.

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MS	Mato Grosso do Sul
MT	Mato Grosso
PIB	Produto Interno Bruto
RS	Rio Grande do Sul
SBT	Sistema Brasileiro de Televisão
UCDB	Universidade Católica Dom Bosco

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Município de Rondonópolis à época da emancipação política, em 1952..	43
Figura 2 – O município de Rondonópolis, 2011.....	44
Figura 3 – O ipê da Escola 1º de maio.....	46
Figura 4 – Pintura do Muro da Escola.....	47
Figura 5 – Arco-íris na pintura do muro da Escola.....	48

LISTA DE DESENHOS

Desenho 1 – Chegada à escola, produzido por uma menina de 06 anos.....	51
Desenho 2 – Sala de aula, produzido por uma menina de 05 anos.....	52
Desenho 3 – Parquinho e sala de aula, produzido por um menino de 06 anos.....	53
Desenho 4 – Representação da família nuclear, feito por um menino, 06 anos (2015).	76
Desenho 5 – Representação de uma família chefiada pela mulher, feito por uma menina, 06 anos (2015).....	77
Desenho 6 – Representação da família de uma criança que mora com a avó, feito por uma menina, 06 anos (2015).....	78

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS APONTAMENTOS: ESCRITOS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA	16
1.1 Construção e desconstrução de uma pesquisadora:	16
1.2 Cultura, identidade e diferença: conceitos em discussão.....	21
1.2.1 Quem é o outro?.....	25
1.3 A pesquisa com crianças e os seus desafios	28
1.3.1 Culturas da infância:contexto em discussão	30
CAPÍTULO 2 - OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E O LUGAR DA PESQUISA	34
2.1 Descrevendo os caminhos metodológicos da pesquisa.....	34
2.1.1 Campo da pesquisa.....	35
2.1.2 A escolha das turmas e as estratégias utilizadas	36
2.2 De onde escolhi falar: o município de Rondonópolis, Mato Grosso	42
2.2.1 Descrevendo a Escola Municipal 1º de Maio.....	45
2.2.2. Adentrando o espaço escolar	46
2.3 A Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio representada pelas crianças	49
CAPÍTULO 3 – AS IDENTIDADES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES ESCOLARES	55
3.1 “Olha o meu colar está na moda”. A influência da mídia nas manifestações de identidade e diferença	57
3.2 “Eu posso trocar essa Tesoura por outra? Rosa é cor de mulher”: As manifestações em relação ao gênero – coisa de menina x coisa de menino.....	65
3.3 A influência da Família nas manifestações de identidades e diferença das crianças .	73
3.4 “Ela acha bonita a “preta” porque é da cor dela”. As Manifestações de identidade a respeito da cor. Mas de que cor estamos falando?	80
CHEGAR ATÉ AQUI	85
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	89
ANEXOS.....	94
ANEXO 1 - Lívia Aragão.....	95
APÊNDICES.....	96
APÊNDICE 1 - Documentos de pesquisa.....	97
APÊNDICE 2 - Cenas de pesquisa.....	100

INTRODUÇÃO

Em março de 2015, ingressei no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), em Campo Grande, na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena. A partir de então, muitas coisas foram ressignificadas e desconstruídas em mim. Fui deixando para trás inúmeras certezas que carregava e visões que possuía. Comecei a perceber as novas possibilidades desta sociedade contemporânea. Preciso registrar que todo esse processo de desconstrução e construção não foi fácil para mim, mas, após rever alguns conceitos e ressignificar algumas ideias, pude olhar o mundo com outras lentes, agora repleto de incertezas e perguntas que me auxiliaram na formulação do problema de pesquisa: De que forma as crianças contemporâneas, que vão para a escola no século XXI, manifestam suas identidades e seus entendimentos sobre diferenças?

O porquê desta pergunta?

Este questionamento tomou corpo durante o período de disciplinas e, depois, de construção desta dissertação, pois sempre me pegava pensando no modelo – familiar, educacional, social – sob o qual havia sido produzida, dentro de um viés moderno cheio de verdades. A partir desses pensamentos, comecei a problematizar como as crianças que hoje estão indo para a escola estão sendo constituídas.

Diante dessa interrogação, e em busca de respostas, retornei ao espaço escolar onde fui professora durante três anos, período em que trabalhei na Rede Municipal de Ensino de Rondonópolis, Mato Grosso, para nele desenvolver a pesquisa. No início, circulei e observei todas as turmas de Educação Infantil da escola, tanto no período matutino quanto no

vespertino. Com um significativo número de salas e de estudantes, optei por realizar a investigação em uma turma do período matutino, no ano de 2015. Em 2016, voltei à escola para ouvir mais as crianças e, desta feita, a turma pesquisada foi do período vespertino.

Porém, vale lembrar que, antes, procurei entrelaçar os fios e estabelecer o objetivo geral desta pesquisa, que consiste em descrever as representações de identidade e diferenças produzidas por crianças da Educação Infantil, especificamente, de 05 e 06 anos de idade, estudantes da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, localizada no município de Rondonópolis, Mato Grosso.

Considerando o objetivo principal do trabalho e pensando nos sujeitos nele envolvidos, foram delineados os objetivos específicos, sendo:

- a) Investigar como as crianças manifestam suas identidades e diferenças a partir das influências da mídia/consumo e da família;
- b) Identificar e analisar as manifestações de identidade e diferença das crianças frente às questões de gênero e de cor.

Pensar as infâncias que estão na escola, no século XXI, significa pensar em infâncias atravessadas por diferentes contextos culturais, influenciadas por mídias sociais, pelo consumo, na qual as crianças também fazem parte desta sociedade globalizada e capitalista em que estamos inseridos.

As infâncias contemporâneas são o retrato da crise de identidade que se vive hoje, em tempos “pós”, pois revelam os desejos e as vontades das crianças da atualidade.

O aporte teórico para embasar esta pesquisa e torná-la possível apoia-se em: Hall (2014), Silva (2013; 2014), Woodward (2014), Skliar; Duschatzky (2011), Vieira (2015), Bauman (2001; 2008). São estes os autores que possibilitaram a minha compreensão sobre os conceitos de identidade, diferença e cultura, bem como as relações binárias difundidas nos séculos anteriores. Corsaro (2011), Sarmento (2007), Guizzo; Felipe; Beck (2013), Ferreira (2013), Sostisso (2013) e Bello (2013) me ajudaram a entender as infâncias que vão para a escola no século XXI. Meyer (2014), Paraíso (2014), Andrade (2014) e Sales (2014) contribuíram para a metodologia desta pesquisa.

A dissertação encontra-se estruturada em três seções:

No primeiro capítulo, denominado “Primeiros apontamentos: escritos sobre a pesquisadora e a pesquisa”, apresento parte das percepções que tive a respeito das minhas construções/desconstruções teórico-metodológicas, ou seja, algumas reflexões sobre os conceitos utilizados e o campo teórico que deu suporte para a construção desta pesquisa. Nele,

problematizo sobre identidade, diferença e cultura, e, ainda, escrevo sobre os desafios de pesquisar com crianças.

No segundo capítulo, denominada “Os percursos metodológicos e o lugar da pesquisa”, destaca, primeiramente, os caminhos metodológicos que delinearam os rumos deste estudo, que se dividiu em três importantes momentos: a observação, a roda de conversa e os desenhos. Cumprindo um compromisso que fiz com as crianças, saliento que os nomes utilizados para identificá-las, nesta pesquisa, são fictícios e foram retirados dos personagens da novela infantil Carrossel¹, uma vez que as crianças, em suas brincadeiras, costumavam adotá-los também.

Também escrevo sobre “O espaço geográfico de onde falo”, descrevo e apresento o espaço geográfico da pesquisa. O município de Rondonópolis, Mato Grosso, possui muitas cores e sotaques, e está localizado no sudeste do Estado e abriga a escola onde o estudo transcorreu. Escrevo sobre o contexto histórico, o espaço físico e os recursos humanos de que a escola dispõe e trago, também, o cenário escolar apresentado pelas crianças.

No capítulo seguinte, “Identidades e diferenças das crianças de 05 e 06 anos a partir de manifestações escolares”, são analisadas as manifestações de identidades e diferenças das crianças de cinco e seis anos, por meio de categorias que foram definidas a partir das falas e brincadeiras das crianças pesquisadas. Escrevo sobre o que foi ouvido, observado, desenhado e problematizado sobre mídia/consumo, gênero, família e raça.

Para finalizar, são tecidas algumas considerações e discuto/analiso como as crianças contemporâneas manifestam suas identidades e diferenças, sendo que suas vidas são entrelaçadas por uma sociedade influenciada pela mídia/consumo com ideais modernos. Percebi que muitos foram os caminhos percorridos para chegarmos até aqui e que, mesmo que as crianças vivam infâncias atravessadas por verdades absolutas, muitas delas burlam essas verdades para fazer o que desejam, criando, assim, culturas próprias das infâncias contemporâneas, pois cada uma delas vive a sua infância de uma forma.

¹ Novela do Sistema Brasileiro de Televisão (SBT), que, por sua presença no cotidiano das crianças investigadas, apresento de modo mais aprofundado no capítulo 3.

CAPÍTULO 1 – PRIMEIROS APONTAMENTOS: ESCRITOS SOBRE A PESQUISADORA E A PESQUISA

Primeiramente, destaco, nesta seção, minhas memórias. O próximo passo é problematizar os conceitos de identidade/diferença, cultura e quem é o outro dentro de uma visão moderna na contemporaneidade. A seguir, abordo o desafio de pesquisar com crianças.

1.1 Construção e desconstrução de uma pesquisadora

Medo da nuvem
 Medo medo
 Medo da nuvem que vai crescendo
 Que vai se abrindo
 Que não se sabe
 O que vai saindo
 Medo da nuvem
 Nuvem nuvem
 Medo do vento
 Medo medo
 Medo do vento que vai ventando
 Que vai falando
 Que não se sabe
 O que vai dizendo
 Medo do vento vento vento
 Medo do gesto
 Mudo
 Medo da fala
 Surda
 Que vai movendo
 Que vai dizendo
 Que não se sabe

Que bem se sabe
Que tudo é nuvem que tudo é vento
Nuvem e vento vento vento!
(QUINTANA, 2005)

Inicio a escrita desta seção com a “Canção de nuvem e vento”, de Mario Quintana, poeta, jornalista e tradutor gaúcho, nascido em Alegrete. Poeta das coisas simples, que traduz a vida em versos e que ao longo da minha caminhada sempre me acompanhou com seus poemas. Além de escrever para o público adulto, também se dedicou a escrever para o público infantil. Não podia ser outro o autor para abrir esta dissertação, pois as belas palavras de Quintana acompanharam minha infância e adolescência e, até hoje, continuam fazendo parte da minha história.

Antes de começar a relatar minhas construções e desconstruções, quero ressaltar que falar sobre as minhas memórias não é tarefa fácil, pois nunca gostei de falar sobre os acontecimentos da minha vida, porém, considero importante escrever sobre o meu longo caminho de estudo até a chegada ao Programa de Mestrado em Educação da UCDB, o que me permitiu realizar a presente pesquisa com crianças da Educação Infantil.

Ao refletir sobre os acontecimentos que foram produzindo minhas identidades, nas quais posso (re)afirmar-me como filha, irmã, mulher, mãe, esposa, professora, estudante do curso de Mestrado, dentre tantas outras identidades que assumo e que me fazem perceber as diferenças que me constituem, percebo, como diz Quintana, “Que tudo é nuvem que tudo é vento” e entender como estas identidades vêm sendo produzidas e ressignificadas em minha história, reinventando, assim, a minha subjetividade.

De onde venho?

Conversando com as minhas memórias, as lembranças que me vieram à mente me fazem narrar que, como Mario Quintana, sou gaúcha, de uma pequena cidade, chamada Tenente Portela², onde vivi toda da infância até aos 27 anos. Tenente Portela está localizada no noroeste do Estado, possui 13.000 habitantes, e é um “cantinho” do Rio Grande do Sul (RS) na divisa com Santa Catarina (SC), próximo da fronteira entre Brasil e Argentina.

É deste “cantinho” que trago as marcas do sistema escolar, marcas que foram produzidas durante o ensino fundamental, mais precisamente, em uma escola localizada num distrito a cerca de oito quilômetros da cidade de Tenente Portela. Voltando ao passado, observo que algumas dessas marcas são boas, outras, nem tanto, pois a escola não é

² Em 1955, o município recebe esse nome em memória ao tenente de engenharia Mário Portela, um idealista e revolucionário membro da Coluna Prestes.

“boazinha” e, quando se está fora dos padrões de que a sociedade moderna disseminou como ideal, a escola pode se tornar perversa. Escrevendo sobre essas marcas que me produziram, ecoa uma pergunta que está presente até hoje em minha vida: “– Por que essa gorda está me olhando?”.

Esta pergunta, feita por um colega, sobre mim, anos atrás, no Ensino Fundamental, produziu efeitos negativos sobre minha própria imagem, minha identidade. Marcas que carrego comigo até os dias de hoje e que me fazem refletir sobre minha identidade de criança “gordinha” do final do século XX. Ao olhar as fotos desta época, não vejo uma criança gorda, mas era assim que eu me via, um sentimento que era reforçado por este menino. Hoje, como professora que busca fazer pesquisa com crianças contemporâneas, entendo que a pesquisa está mais próxima das minhas vivências do que imaginava no início do trabalho. Escrevendo essas linhas, percebo como as marcas da colonialidade estão presentes nas escolas e o quanto as crianças (re)produzem, nos espaços escolares, por meio de suas manifestações, inúmeras discriminações, preconceitos e silenciamentos.

A alteridade que trazia comigo naquele contexto era marcada por um corpo fora dos padrões para uma menina, corpo esse que “deu direito” ao outro de julgar, condenar, classificar este corpo como feio e inadequado aos padrões de beleza estabelecidos pela ocidentalidade. O preconceito existente na escola, falo aqui do preconceito entre discente e discente, silencia, inferioriza, discrimina, “[...] através de múltiplos mecanismos de classificação, ordenamento, hierarquização” (LOURO, 1997, p. 57).

Tal experiência me faz compreender que não pode mais existir o silenciamento e a aceitação do preconceito, por qualquer que seja o motivo, sendo que, ao silenciarmos, estamos continuando a hierarquizar verdades, dentro de uma classificação binária que exalta um sujeito e menospreza outro, por considerá-lo inferior.

A escola que herdamos da sociedade moderna faz distinções, discrimina e nos diferencia, quer manter o diferente longe pelo simples fato de o sujeito não estar enquadrado nas “caixinhas” que a modernidade hierarquizou e valorizou como um modelo único e verdadeiro (LOURO, 1997).

As minhas memórias do Ensino Fundamental trazem, também, a compreensão de que a sociedade ocidental moderna naturalizou as coisas e disseminou ideias como, por exemplo, mulheres são para o mundo privado (cuidar da casa) e o homem para o mundo público (trazer o sustento para a sua família). A escola, no decorrer dos séculos, foi fundamental para esta naturalização, “cumprindo o seu papel” de ensinar as meninas a se

tornarem mulheres/esposas/mães e “boas” donas de casa. Para serem “boas” donas de casa, as meninas precisavam ser “prendadas” e, para isso, eram “treinadas”.

Escrevo estas palavras porque me recordo das aulas de Arte da 4^a série do Ensino Fundamental. Nesta disciplina, a imposição do tornar-se uma “mulher prendada” era muito forte, pois grande parte do trabalho ficava restrita às atividades do cuidado da casa. As minhas breves recordações ilustram o que é ser uma estudante “mulher” em uma escola da zona rural do município de Tenente Portela (RS). No pensamento hegemônico e colonizador– dos docentes e de muitos outros –, o futuro das meninas que moram em regiões rurais se restringe ao casamento, ao cuidado dos filhos e da casa. Não me lembro dos professores perguntarem o que queríamos ser no futuro, pois, para muitos deles, o nosso destino era ser do “lar”.

As aulas de Arte eram realizadas todas as terças-feiras, e a professora, formada em Matemática, solicitava inúmeros materiais para serem confeccionados em sala de aula, dentre eles, estava o pano de prato para a pintura. Recordo que meu pai saía de onde morávamos, Linha Glória, interior de Tenente Portela, e ia até a cidade comprar os materiais.

Nunca tive muita habilidade nessa disciplina e, no dia de pintar o pano de prato não foi diferente, pois o meu, segundo o pensamento dominante, não ficou bom. Diante desse pensamento, ainda presente em algumas escolas, me pergunto: o que significa uma menina não ter habilidades para pintar um pano de prato? As meninas precisam ser prendadas para cuidar do lar?

Sob esta perspectiva, não me encaixava, e, naquela sala de aula, parecia ser a única que estava na contramão, pois as demais meninas realizavam sempre um “bom trabalho”. Eram estudantes que tinham habilidades e demonstravam safistação quando a professora solicitava a apresentação para a sala. Recordo que nunca gostava de mostrar a minha pintura no pano de prato para ninguém, mas, em algumas situações e ocasiões, era obrigada a fazê-lo. Na escola, foram dois momentos: o primeiro, em sala de aula, durante uma exposição das estudantes para a professora; o segundo, durante o recreio, quando uma colega solicitou para ver.

Reconheço, ainda, que a escola que frequentei classificou, hierarquizou e foi uma importante reproduutora de verdades dentro das divisões binárias: isso é coisa de menino e isso é coisa de menina, o menino joga bola e a menina brinca de boneca, a menina precisa aprender a cuidar da casa e os meninos precisam sustentar a sua família. Essa situação também pode ser evidenciada quanto à aparência física, pelo estabelecimento de parâmetros de bonito/feio.

Ser gordinha e não ter habilidade em Arte foram algumas marcas que me produziram, porém, as recordações que tenho não são somente de ordem negativa, há também recordações positivas. Lembro-me das aulas de Educação Física, das quais eu gostava, das aulas de História, das feiras de Ciências de que participávamos, todavia, essas recordações já fazem parte da adolescência, quando cursava as 7^a e 8^a séries do Ensino Fundamental. Nesta fase, eu já não era mais gordinha e estava dentro dos padrões “ideais” da sociedade e havia entendido que arte é “desenhar, brincar, imaginar, sonhar, manchar, riscar, construir e encantar-se” (CUNHA, 2012, p. 07).

As naturalizações, as divisões, as hierarquizações são fabricadas, e o sistema escolar, que não é “bonzinho”, os internaliza em seus alunos, que os (re)produzem. Relatar essas experiências mostra as marcas do Ensino Fundamental que me constituíram.

Também carrego as lembranças de um Ensino Médio na única escola particular que havia na cidade (recentemente fechada). Cursava juntamente o Magistério, período que compreende minhas melhores lembranças da Educação Básica, o prazer de frequentar a escola ao lado das amigas eternas, Ana e Simone, que trilharam outros caminhos e optaram por outras formações.

Já no Curso de Pedagogia encontrei outras pessoas que também me produziram e marcaram: três “gurias” maravilhosas, Tainara, Sandra e Samara, com as quais formava o quarteto fantástico. Com elas também fiz a minha primeira especialização, época em que teve início o meu desejo de fazer mestrado, quando, durante uma dinâmica realizada por uma professora, para falarmos sobre o futuro, alguém falou em fazer mestrado, doutorado e ser concursada quarenta horas em uma Instituição Federal. Não recordo qual era o meu desejo nesse dia, mas esta fala me fez pensar: “Também quero prosseguir os meus estudos.” E esse desejo somente cresceu dentro de mim.

Antes de ingressar no mestrado, fiz algumas escolhas que me deslocaram para o município de Rondonópolis, Mato Grosso, em 28 de dezembro de 2011, e me levaram a trabalhar na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, local onde, posteriormente, realizei a pesquisa para escrever esta dissertação. Foi nesse ambiente que tive a oportunidade de circular e viver durante três anos, como professora, de 2012 a 2014. No ano de 2015 voltei para a escola, não mais como docente, mas como pesquisadora, mestrandona em Educação da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), no estado de Mato Grosso do Sul (MS), na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena.

Inserir-me na linha de pesquisa Diversidade Cultural e Educação Indígena, provocou em mim inúmeros deslocamentos, inquietações, me fez reavaliar as minhas certezas

e aumentou as minhas dúvidas. Conforme o número de leituras aumentava, as incertezas eram cada vez maiores. Falar de Educação Infantil se tornou um desafio a partir de março de 2015, pois os autores que sempre foram minhas referências, no que se refere à Educação Infantil, começaram a ser questionados dentro de mim. No início, foi muito difícil. Por muitas vezes, durante o 1º semestre de 2015, saí das aulas, especialmente das ministradas nas terças-feiras à tarde, com muita dor no corpo. Meu corpo refletia o que estava acontecendo em meu caminhar como educadora e pesquisadora, mais especificamente, a forma como comecei a perceber determinadas ações no espaço da escola.

Entre dores, choros e questionamentos, comprehendi que aquela professora cheia de certezas e razões, devia ser reconstruída. Até que, ao final do semestre, comecei a compreender que os autores que me “fizeram professora” eram autores que precisavam ser questionados e repensados. A partir deste ponto, comecei o meu deslocamento, a minha descolonização, desconstrução e, principalmente, a ressignificação de algumas práticas hegemônicas alicerçadas em muitas certezas.

Escrevendo essas linhas, me vem à mente Catherine Walsh (2009, p. 35), que nos mostra que “a descolonização é uma forma de (des)aprendizagem: desaprender tudo o que foi imposto e assumido pela colonização e desumanização para reaprender a ser homens e mulheres”.

Esta professora/pesquisadora, que está sempre em formação, que aprendeu a ressignificar e entendeu que esta pesquisa conversa com ela desde sua infância, também comprehende que as manifestações sobre identidade das crianças a fizeram refletir não somente sobre a própria infância, mas entender como o sistema escolar olha para o diferente, aquele que está fora dos padrões da sociedade: hierarquizando, naturalizando, marginalizando, subalternizando, classificando e silenciando.

Para compreender melhor as relações entre identidade, diferença e cultura é que me dedico a escrever as próximas linhas.

1.2 Cultura, identidade e diferença: conceitos em discussão

A identidade e a diferença são criações sociais e culturais (SILVA, 2014, p. 76).

Na seção anterior escrevi sobre os meus deslocamentos que produziram/produzem as minhas identidades/diferenças, dentro do que até aqui me permitiu vivenciar. Agora observo que pesquisar as manifestações sobre as identidades/diferenças das crianças, em uma escola

localizada em uma região denominada de “periferia”, no município de Rondonópolis, é olhar para dentro de uma realidade muitas vezes estereotipada, por desenhar um imaginário moderno em que todos são produzidos da mesma forma, necessitam das mesmas coisas. Abordar essa questão numa escola de periferia é buscar identificar que mesmo as crianças de faixas etárias iguais, que vivem num mesmo contexto, vivem suas infâncias de modos diferentes.

Apoiando-me nessa análise e assumindo que abordar a questão de identidade, diferença e cultura, “no âmbito da educação, revela-se indispensável” (MOREIRA e CÂMARA, 2012, p. 39), é que pretendo desenhar esta pesquisa de mestrado, pois entendo que a mesma traz para a discussão o sentido e o significado de que cada sujeito é único e que não é possível generalizá-lo, simplesmente por pertencer à determinada etnia, ser de determinado gênero, grupo social, cultural, ou de diferente faixa etária. Por meio das leituras realizadas e das experiências vivenciadas compeendo que a identidade vai muito além disso. É mito imaginar que os sujeitos constroem suas identidades em um único referencial e que as vivem da mesma maneira, já que, mesmo que pertençam a um único grupo étnico, ao mesmo gênero, à mesma religião, ainda assim as identidades são construídas de formas diferentes (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011).

Apoiada em autores como Hall (2014), Woodward (2014) e outros, entendo que as identidades são produzidas dentro de um conjunto de fatores, não sendo possível fixá-las. Destaco que o termo identidade, frequentemente, é interpretado de forma fechada, para homogeneizar os sujeitos pertencentes a um mesmo grupo. Nesse sentido, Moreira e Câmara (2012, p. 45), apontam que “nos diferentes grupos há muitas distinções entre seus membros”.

É importante compreender que os sujeitos pertencentes ao mesmo grupo, não produzem as suas identidades da mesma forma. Além disso, é necessário entender que as identidades não são produzidas da mesma maneira, mas que elas também passam por transformações, por constantes transições, de acordo com as diferenças dos sujeitos. Convém destacar “[...] que há *diferenças e diferenças*. Que algumas são mais diferentes que as outras” (MOREIRA e CÂMARA, 2012, p. 45 – grifos dos autores).

Nessa mesma direção, Woodward (2014, p. 40), escreve que “a marcação da diferença é crucial no processo de construção das posições de identidades”. Essas posições, conforme a autora, inferiorizam e exaltam determinados grupos. É sobre essas divisões binárias que a sociedade tem se consolidado durante séculos, assunto que abordarei na próxima seção.

Continuo compartilhando da ideia de Woodward (2014, p. 08), quando pontua que “a identidade é, assim, marcada pela diferença”. O que constrói as identidades é o que o diferencia do outro, “a identidade é sempre uma relação: o que eu sou se define pelo que não sou; a definição de minha identidade é sempre da identidade do outro” (SILVA, 1999, p. 106). O que individualiza um sujeito do outro é a sua forma de se relacionar com o mundo. A identidade que nos diferencia é construída, “bem como as formas pelas quais nós as negociamos” (WOODWARD, 2014, p. 59).

A identidade está em constante mudança, por isso, é importante compreender que ela pode ser ressignificada, negociada e reconstruída. Para Vieira (2015, p. 62) “a identidade não é uma construção individual, mas é um processo que depende do outro para se construir”.

Entendo que as identidades são fomentadas nas diferenças que constituem o sujeito, por esse motivo, “identidade, não é o oposto da diferença: a identidade depende da diferença” (SILVA, 2014, p. 40). Em outras palavras a identidade “vai sendo tecida, de modo complexo, em meio às relações estabelecidas, que variam conforme as situações em que nos colocamos” (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 42).

Outro conceito importante que permeia esta dissertação é o de cultura. Amparada nos estudos de Woodward (2014, p. 19), concebo que “a cultura molda a identidade ao dar sentido à experiência e ao tornar possível optar, entre as várias identidades possíveis, por um modo específico de subjetividades”. De acordo com Silva (1999, p. 61) a “cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano”. Faz mais sentido, então, falar não em “cultura”, no singular, mas em “culturas”, no plural. Woodward (2014 p. 42) entra no diálogo escrevendo que “cada cultura tem suas próprias e distintivas formas de classificar o mundo”.

Nesta mesma concepção, compartilho a escrita de Meyer (2014), para quem a cultura pode ser definida

[...] como o conjunto dos processos com e por meio dos quais se produz um certo consenso acerca do mundo em que se vive. É o partilhamento desse consenso que permite aos diferentes indivíduos se reconhecerem como membros de determinados grupos e não de outros. (MEYER, 2014, p. 54).

Autores como Hall (2014), Silva (2014) e Woodward (2014) afirmam que os sujeitos, mesmo pertencentes a uma mesma cultura ou possuindo o mesmo ideal/causa comum de luta ou que olham o mundo com os olhos de uma cultura, produzem suas identidades de formas diferentes. Conforme Duschatzky e Skliar (2011, p. 123), isso pode ser

problematizado pelo fato de que as “diferenças culturais costumam ser mais bem explicadas em termos de traços fixos, estáticos, essenciais e essencializados, considerados como constitutivos da natureza humana”. Como já foi destacado, torna-se impossível generalizar um sujeito somente por um referencial, mas é necessário compreender todos os movimentos que esse sujeito faz, dentro da sua cultura, sua etnia, gênero, entre tantos outros deslocamentos provocados na construção das suas identidades.

As crianças que circulam na escola são oriundas de culturas, religiões e contextos sociais diferentes. Mesmo pertencendo à mesma faixa etária, elas se produzem dentro do que acreditam, a partir de suas vivências. Neste ponto, evidencio uma observação feita no mês de junho de 2015, quando as crianças estavam ensaiando para a tradicional festa junina, que, além de figurar como data comemorativa escolar, faz parte do calendário católico. Chegando à escola, logo me deparei com três meninas que não participavam do ensaio. Aproximando-me delas, perguntei por que elas estavam sentadas. Uma delas respondeu: “*o meu pastor não deixou eu dançar*”. Olhando para ela e para o grupo que estava ensaiando, constatei que havia outras crianças, que também não eram católicas, dançando.

Tomando esta situação como exemplo, percebi que cada criança vai vivenciar esta experiência de maneira diferente e, assim, vai construindo as suas identidades dentro de um contexto de proibição e permissão, assim, “[...] a construção da identidade não se dá de maneira harmoniosa, suave e equilibrada; ao contrário é fabricada em meio às tensões e aos conflitos que emergem do processo de representação, das relações de poder, inclusão e exclusão” (VIEIRA, 2015, p. 63).

Compreendo que a diferença produz as identidades infantis e essa produção não é harmônica ou neutra, mas sim, uma relação de estar e não estar no centro, participar e não participar, fazer parte de determinado grupo ou não fazer.

A criança que não participava do ensaio deixou entrever que aquela não fora uma escolha dela, mas sim, de um pastor que decidiu por ela. Neste momento, ela estava à margem do vento, somente observando.

Esta circunstância me permite pensar em outras situações em que os sujeitos ficam à margem da sociedade. Olhando a partir de um aspecto mais geral, é possível refletir que as pessoas ou grupos que não estão no centro, não escolheram estar na margem, mas foram historicamente colocadas ali. Ficar à margem, só olhando os demais, não é uma decisão que o sujeito toma por conta própria, tal como revela a fala da criança: “não fui eu, mas alguém que disse que eu não posso dançar”.

Acredito que o grande problema que enfrentamos é que o ser humano ainda olha o mundo com as verdades que foram inventadas e disseminadas nos séculos anteriores, e, desta maneira, torna-se impossível entender o outro dentro da sua cultura, da sua identidade e da sua diferença, bem como que essas identidades não são fixas.

Quando estabelecemos verdades absolutas, simplesmente reforçamos preconceitos que a sociedade produziu e qualificou, durante séculos. Como já ressaltei anteriormente, a seguir trarei à discussão o “outro”, o “estranho”, o que a sociedade colonial e escravocrata classificou como “inferior”, ideia que o sistema escolar disseminou por séculos e que se propaga na contemporaneidade .

1.2.1 Quem é o outro?

Como anunciado anteriormente, abordo aqui o sujeito que, por raça, gênero, cultura, etnia e outros, a sociedade deixou à margem. Inicialmente, apresento uma compreensão do que Skliar (2003; 2011) chamou de “outros” e do que Bauman (2001) chamou de “estranho”. Mas, quem é o “outro” de Skliar (2003)? Para o autor “todos somos, de certo modo, outros ou então todos somos, de certo modo diferentes” (SKLIAR 2003, p. 102). E quem Bauman (2001, p. 122) chama de “estranho”? Aquele que “pode ser visto, mas não ouvido, ou, se não puder evitá-lo a ouvi-los, que pelo menos não se escute o que dizem”. Essas duas referências mostram que a sociedade é revestida de estereótipos, de quem pode e de quem não pode estar no topo, de quem pode mandar e ser ouvido e de quem tem que obedecer. Nesse sentido, quem é ouvido? E quem tem que obedecer?

Essa sociedade também está dividida segundo uma lógica binária, seja entre nós/eles, branco/preto, normal/anormal, sendo que o diferente é considerado a “[...] fonte de todo o mal [...]” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 126), de modo a culpar o outro por tudo aquilo que transpassa a moral de uma sociedade colonialista e escravocrata, baseada em ideais modernos. Bauman (2001, p. 123) escreve que, “[...] quanto mais eficazes a tendência à homogeneidade e o esforço para eliminar a diferença, tanto mais difícil sentir-se à vontade em presença de estranhos, tanto mais ameaçadora a diferença e tanto mais intensa a ansiedade que ela gera”.

Analiso que a modernidade construiu muitos sujeitos blindados para compreender as diferenças que existem, pois é muito mais fácil julgar através de um viés moderno do que começar a questionar o mundo à nossa volta, sendo que, no atual momento, estamos vivendo uma crise de identidade (WOORDWARD, 2014).

Atualmente, consigo observar que muitos conceitos, que até então eram considerados verdadeiros, estão sendo reformulados. Mesmo ressignificando determinados ideais e posturas, percebo que a sociedade não aprendeu a conviver e a aceitar as diferenças. Por esse motivo, concordo com as palavras de Bhabha (2013), quando escreve que o território de diferenças precisa de constantes traduções, contudo, o problema é quem traduz a quem, quem narra a história é quem julga a importância de cada qual na história. O outro é o estranho, é o desprovido de uma “cultura”, é o da cor inferior, a outra etnia. O “outro”, simplesmente, é concebido como “depósito de todos os males, como portador das falhas sociais” (DUSCHATZKY; SKLIAR, 2011, p. 121). Precisa-se do outro para dizer o que eu não sou, o que eu não quero ser, aquele que não quero perto.

Duschatzky e Skliar (2011, p. 123) contribuem afirmando que

[...] a Modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo de relação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro etc.[...]. O outro simplesmente reflete e representa aquilo que é profundamente familiar ao centro, porém projetado para fora de si mesmo.

É mais uma alusão que remete ao outro, ao estranho, todas as desgraças e tudo o que foge dos modelos hegemônicos de uma sociedade tradicional, colonial e escravocrata, ou seja, aquilo que não se encaixa nas caixinhas que a modernidade inventou, ou é feio, ou não presta. A modernidade eleva algumas culturas e menospreza outras, como a dos indígenas e a dos negros, por exemplo, em nosso país. Que sociedade criaremos, se nos apoiarmos na ideia de que um determinado grupo tem cultura e outro não tem?

Vivemos em uma sociedade historicamente preconceituosa. Quando se começa a pensar grupos excluídos, nota-se que o preconceito para com estes grupos ou culturas, caracterizados como inferiores, é muito forte. É necessário falar deles, pois quando não se escreve ou não se fala a respeito, o preconceito fica escondido atrás de um “ar” de sociedade democrática, não se questiona; mas quando começa a ser problematizado desconstruímos a “visão de uma sociedade boa e justa” (BAUMAN, 2001, p. 125). Tem havido um esforço, na sociedade, para manter distância de todos que são classificados como inferiores.

Distância para não compreender a cultura como algo que todos possuem e que alguns têm outros não, mas também esforço para não apreender que as culturas são diferentes e as necessidades culturais mudam de um grupo para outro, esforço para não entender que as identidades devem ser compreendidas dentro de suas culturas, com as suas diferenças, caso contrário, serão julgadas e condenadas.

Começar a questionar o que a modernidade criou com identidades prontas, com verdades absolutas, que deposita toda a culpa no outro, no estranho que ela caracterizou de inferior, é iniciar um conflito, ou seja, trazer o outro para o centro das discussões, esse “fora dos padrões sociais ideais”, instituídos pelo pensamento moderno, é uma luta de resistência. Àquele que sempre foi considerado o “bom” (do ponto de vista da modernidade), narrar culturalmente e socialmente quem está na margem é aprender a olhar o mundo com outras lentes, é entender que nele existem variadas culturas, com seus próprios valores, que os sujeitos têm as suas identidades, que ninguém nasce pronto, acabado, mas que todos vão se tornando sujeitos, através de suas culturas e de suas diferenças. As identidades são, portanto, produzidas de acordo com os deslocamentos do sujeito.

Woordward (2014, p. 29) ajuda a compreender que

[...] a identidade como uma questão de “tornar-se”, aqueles que reivindicam a identidade não se limitariam a ser posicionados pela identidade: eles seriam capazes de posicionar a si próprios e de reconstruir e transformar as identidades históricas, herdadas de um suposto passado comum.

Para esta autora as identidades são produzidas e não herdadas. Analiso que a sociedade contemporânea começa a questionar o que antes era verdade e não se discutia, mas o caminho é longo e faz-se necessário desconstruir a hegemonia moderna, que faz com que classifiquemos o outro pelo que tem e/ou pelo que não tem, uma vez que aprendemos a classificar, como se fosse uma fruta numa feira livre, “se presta e se não presta”. Assim, classifica-se, julga-se sem conhecer, sem ao menos querer conhecer. Imagina-se e classifica-se. Classifica-se pela cor, pela classe social, pelo gênero, pela etnia. Duschatzky e Skliar (2011, p. 126) afirmam que o “sistema educativo povoou-se de oposições binárias, colocando de um lado o desejável, o legítimo e, do outro, o ilegítimo”.

Atualmente, uma das principais funções do espaço escolar é problematizar, pensar e compreender as diferentes culturas e grupos que ali circulam e não estereotipar ainda mais o que a modernidade criou. A escola, como a conhecemos, desde que foi inventada, legitimou muitas verdades, além de estereotipar, selecionar e excluir. É notório que os estereótipos fazem parte da nossa sociedade e que as crianças trazem consigo as suas ideias estereotipadas, no entanto, a escola não pode continuar a reforçar o que por séculos foi feito.

Este sistema escolar, embasado em ideais modernos, deve repensar o que sempre reproduziu e legitimou, e compreender que é necessário inquietar-se com os alunos que circulam pela escola a aprender que o “outro”, o “estranho”, é uma classificação de quem o

narrou ou que, pelo menos, narrou a história oficial/moderna, ou seja, a partir do que acreditava-se ser bom. Que a diferença do outro não seja um problema, mas uma oportunidade de aprendizado intercultural.

Com o objetivo de inquietar-me com o pronto, o acabado, é que apresento o próximo tópico: a pesquisa com crianças e os seus desafios.

1.3 A pesquisa com crianças e os seus desafios

[...] As crianças são membros ou operadores de suas próprias infâncias.
(CORSARO, 2001, p. 15)

Na seção anterior, trouxe para debate os conceitos de identidade, diferença e cultura, assim como problematizei sobre quem é o outro dentro das divisões binárias, acreditando que as discussões postas podem ser indispensáveis para compreender as crianças que vão para a escola no século XXI. Entretanto, ressalto que não tenho a pretensão de fixar uma identidade como pronta e acabada, tendo em vista que, como foi apresentado, as identidades são produzidas conforme os movimentos que os sujeitos realizam.

Vale salientar que pensar a infância nos/dos dias atuais significa compreender que as crianças estão inseridas em um contexto cultural globalizado, com as amarras da modernidade. Bello (2013, p. 46) nos faz compreender que “a infância pode ser pensada como uma construção histórica, social e cultural”.

A infância teve início na modernidade, mas, neste período, era compreendida como única e universal. Os contextos sociais, culturais e históricos em que as crianças estavam inseridas não eram considerados. Bello (2013, p. 45), afirma que “essa infância que se constituiu na modernidade ainda se faz notar nas incertezas dos tempos “pós” (pós-modernos, pós-estruturalistas, pós-críticos e tantos outros que se possam inventar)”.

Até a modernidade, a criança era vista como “um adulto em miniatura” sem nenhuma separação entre eles. A partir da modernidade começou-se a pensar a infância “fora” do mundo adulto. Todavia, esta concepção moderna de infância difere do que se pensa como infância na contemporaneidade.

O termo infância, hoje, é utilizado, no Brasil, abarcando crianças até 12 anos de idade³, fazendo uma separação entre os mundos infantil e adulto.

De acordo com Guizzo, Beck e Felipe (2013, p. 19) o termo infância aparece

³ Conforme o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), instituído em 1990.

[...] justamente por ampliar a noção de tempo histórico e por referir-se ao modo como essa etapa da vida constantemente inventada e produzida é experimentada, explorada e vivenciada pelas diferentes crianças imersas em suas distintas culturas, sociedades, raças e etnias.

As múltiplas infâncias do sujeito infantil, a cultura infantil, os conjuntos de valores históricos, culturais e sociais que definem as identidades e as diferenças desse sujeito na contemporaneidade foram produzidas em/por uma sociedade colonial, escravocrata, e por um mundo globalizado. Por esse motivo, não cabe mais a ideia de uma infância singular, única e homogênea. Nesse sentido, lembro-me dos escritos de Corsaro (2011, p. 15) que assevera que as crianças são “[...] agentes sociais, ativos e criativos que produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis [...]”. As crianças contemporâneas são agentes da sua história/infância. Também no âmbito dessa discussão, Macedo (2013, p. 12), vem afirmando que “há várias infâncias, também há diferentes maneiras de educá-las, entendê-las e tratá-las, [...]”. As compreensões utilizadas apontam para a possibilidade de não imaginar uma infância única e uma criança passiva.

Ainda ancorada nas discussões dos estudos da infância, é possível entender que as crianças contemporâneas vão produzindo as suas histórias, as suas identidades e as suas diferenças. Com isso, constato a impossibilidade de classificar a criança somente de acordo com a sua faixa etária, sem pensar os outros marcadores que produzem essas infâncias. Em outras palavras, não é possível pensar a criança somente como receptora de informações. Ampliando a reflexão sobre esse contexto, utilize as sábias palavras de Paulo Freire (2011), ao destacar que não se pode pensar um ideal *bancário*⁴ de infância, é necessário, antes, pensar a criança como um sujeito ativo na produção de suas infâncias e não como um mero receptor de informações, um sujeito totalmente passivo.

Desse modo, pesquisar com crianças representa um desafio, pois compreendo que não é possível pensar em uma infância única, verdadeira, universal e passiva, como já assegurei, é preciso considerar as diferenças, os marcadores que produzem essas infâncias. Nessa direção, Guizzo, Beck e Felipe (2013, p. 19) contribuem afirmando que:

Se pensássemos a infância como uma categoria única e universal os contextos sociais e culturais nos quais as crianças estão inseridas, bem como certos marcadores sociais (raça/cor e classe social, por exemplo) que se vinculam às suas identidades, estariam sendo desconsiderados.

⁴ Mesmo sabendo que Freire utilizou o termo “Educação Bancária” em outra perspectiva, entendo que o termo pode ser empregado nesse contexto.

As identidades dos sujeitos precisam ser entendidas dentro do contexto em que as crianças estão sendo produzidas. Nesta perspectiva, Momo (2007, p. 28) defende que “existem múltiplas infâncias, múltiplas formas de narrá-las, descrevê-las, pensá-las, senti-las e, principalmente, múltiplas e distintas maneiras de vivê-las”.

É fundamental compreender que a infância é múltipla e heterogênea, e é atravessada por diferentes possibilidades de produção de identidades. Assim sendo, na próxima seção, debruço-me sobre as discussões acerca das culturas da infância.

1.3.1 Culturas da infância: contexto em discussão

O lugar que a criança ocupa, hoje, na história, nos quotidianos, não foi sempre o mesmo. Nem mesmo é igual para todas as crianças, em todos os sítios, num mesmo tempo (TREVISAN, 2007, p. 41).

Início essa seção com as palavras de Trevisan (2007), que contribuem para a compreensão dos deslocamentos do passado que foram necessários para hoje pensarmos em escrever sobre uma cultura da infância.

Por mais obscura que tenha sido a história das crianças ao longo dos séculos, ou seja, uma história que não era enxergada, ouvida, mas silenciada em um determinado momento histórico, este passado torna-se importante para pensarmos a criança e as culturas das infâncias do século XXI.

Quando se pensa em cultura, logo o nosso pensamento desloca-se para o que entendemos sobre o assunto relacionado às classes sociais, grupos étnicos e outros. Quando o assunto é cultura da infância, para onde nós nos deslocamos?

É com essa pergunta que me desloco para um tempo em que a criança era vista como um adulto em miniatura. Também para um tempo em que a criança era vista como um ser inocente, chegando a um tempo em que a criança começa a ser enxergada como um ser social, criativo e com culturas próprias. Sobre culturas próprias da infância, o autor Sarmento (2007), em seu artigo “Cultura infantis e interculturalidade”, contribui afirmando que as crianças são produtoras de cultura e não são passivas à cultura adulta.

Corsaro (2011, p. 128), no seu livro “Sociologia da infância”, discute a cultura da infância examinando a cultura de pares⁵, a qual ele define “como um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores que as crianças produzem e compartilham em

⁵ O termo *pares* é usado especificamente para se referir ao corte ou ao grupo (CORSARO, 2011, p. 127).

interação com os demais”. O autor também afirma que as crianças produzem e reproduzem cultura.

Nesse sentido, “a infância, portanto, emerge do espaço de transição de padrões que a deslocaram da “quase” inexistência para “certa” centralidade das práticas cotidianas” (GAVIÃO, 2013, p. 29 – grifos da autora).

Com esses deslocamentos Sarmento (2007, p. 19) evidencia que

[...] as culturas da infância estão para além dos processos de colonização cultural dos mundos de vida das crianças pela indústria cultural da sociedade capitalista. Constituem as culturas da infância as ações dotadas de sentido, os processos de representação e os artefatos produzidos pelas crianças.

As mudanças da contemporaneidade apresentam outra forma de ver a criança e, com isso, os estudos sobre infâncias foram sendo cada vez mais discutidos. De acordo com Corsaro (2011, p. 128) “[...] as crianças são merecedoras de estudo com crianças”, as infâncias do século XXI precisam ser estudadas, sendo que a criança

[...] recebe, transforma e recria aquilo que observa, modifica e dá-lhe novos significados. Não é então possível continuar a falar-se de infância, mas de *infâncias*, assumindo-se que ela varia de cultura para cultura, de sociedade para sociedade, e mesmo dentro de grupo aparentemente uniforme. (TREVISAN, 2007, p. 42 – grifos da autora).

Precisamos nos colocar na posição de ouvir as diferentes infâncias e escrever a partir do que observamos e escutamos das diferentes culturas. Mas isso não faz com que cheguemos perto de uma verdade sobre a infância, torna possível compreender as diferentes manifestações que produzem, reproduzem e ressignificam nas suas identidades infantis.

A criança é protagonista de sua história e “as culturas da infância vivem o vai-vém das representações do mundo feitas pelas crianças em interação com as representações ‘adultas’ dominantes” (SARMENTO, 2007, p. 23 – grifos do autor).

Trevisan (2007, p. 45) aponta que “[...] a existência das culturas próprias, formas de estar, pensar e sentir específicas da infância, necessariamente distintas das do adulto – embora, também interdependentes destas – será uma aspecto a ter, necessariamente em conta, no estudo das crianças.”

Neste sentido, é possível afirmar que as crianças têm autonomia para “negociar no espaço social de acordo com os seus interesses, opinam, questionam, concordam, discordam,

argumentam, desejam, consomem" (GAVIÃO, 2013, p. 30). Observo que as crianças "são produtoras de culturas próprias – as culturas da infância [...]" (TREVISAN, 2007, p. 04).

É importante compreender que as crianças são produzidas, dentro de uma cultura, porém produzem a sua própria cultura. Não podemos, então, ignorar que as crianças do século XXI estão a todo o momento negociando as suas identidades e as suas diferenças.

As manifestações produzidas pelas crianças, no âmbito desta pesquisa, foram captadas através das falas, das brincadeiras livres, na hora de fazer as atividades e no momento da chegada à sala de aula. Relato aqui, brevemente, um acontecimento que envolveu uma criança participante da pesquisa.

No dia 16 de outubro de 2015, estava em sala com as crianças, já sentadas para a realização de uma roda de conversa, quando chegou a estudante Valéria, de seis anos. Já havia se passado algum tempo da entrada dos alunos para a sala. Observei que, ao chegar, ela ficou perturbada por ter que sentar longe da sua amiga. Passados alguns minutos, surgiu um pedido de um colega dizendo: "Posso trocar? Porque elas são amiguinhas...". Nesse instante, olhei para a menina que estava sentada ao lado da amiga de Valéria e identifiquei no seu olhar o pedido de permissão para trocar de lugar. Diante olhar desta cena, procurei não me manifestar, somente observei a criança que estava ao lado da amiga de Valéria, para verificar a reação dela quanto à troca de lugar. Durante toda a atividade desenvolvida na roda de conversa as amigas não trocaram de lugar, ou seja, Valéria permaneceu no mesmo espaço que estava vago quando chegou. Ao final da roda de conversa, realizamos uma atividade de desenhos. Depois de terminada, observei que muitos estavam apresentando seus desenhos aos colegas. Ao direcionar meus olhares à Valéria, notei que ela escondia o desenho para não mostrar para a colega que estava ao seu lado. Neste momento, pude compreender a insatisfação de Valéria por estar longe da amiga com a qual gosta de compartilhar seus desenhos e pinturas (observei que pintam com cores parecidas). Passados alguns momentos, Valéria foi até a colega para mostrar o seu desenho. Algumas crianças, que acompanhavam o movimento das meninas, se manifestaram em favor de Valéria e falaram que elas deviam trocar de lugar. Neste instante, a criança que estava ao lado da amiga de Valéria cede e troca de lugar. A satisfação da menina por finalmente sentar com a sua amiga era aparente, pois começaram a compartilhar lápis de cor, a falar sobre os seus desenhos. A outra criança sentou-se onde antes estava Valéria, sem contestação. (Caderno de campo, 16 out.2015).

A resistência e o consentimento das meninas exemplificam a forma como as crianças negociam os seus espaços e com isso vão produzindo, reproduzindo e ressignificando as suas identidades, podendo se verificar os apelos dos colegas para que ela trocasse de lugar, "pois eram amigas" (essa foi a justificativa). A atitude das crianças revela que no século XXI elas não se contentam com aquilo que lhes é imposto. Antes, porém, no início do século XX

ou anteriormente, as crianças aceitavam as imposições dos adultos, ou, pelo menos, a insatisfação infantil não era tão explícita como nos dias contemporâneos.

O relato que cito acima mostra que as crianças do século XXI, quando não satisfeitas com situações de imposição, como a que foi relatada, reivindicam que os seus desejos sejam atendidos. Foi possível observar que Valéria criou situações em que os colegas se posicionaram a seu favor tão logo chegou à sala de aula e não encontrou um espaço vago ao lado da sua amiga.

As crianças que vão para a escola no século XXI vivem os encaixes/desencaixes das infâncias, sendo impossível generalizá-las. Conforme Tomás (2007, p. 91), é necessário entender que a “criança e a infância são construções sociais e desta forma é tarefa impossível a generalização de uma imagem da criança”.

Muitas vezes, as crianças são “classificadas”, são comparadas somente pelo viés da faixa etária⁶ e, nesta concepção, colocam-se todas dentro da mesma “caixinha”, que as generaliza e esquece que as infâncias são um “arco-íris de culturas” (MOREIRA; CÂMARA, 2012, p. 46).

Compreendo que cada criança vive a sua infância de maneira diferente, cada criança é um sujeito constituído de identidades, diferenças e culturas próprias. Pensando nessa criança de cultura própria, de diferentes identidades e que se difere do outro dependendo dos movimentos que esse sujeito faz, é que apresento os procedimentos metodológicos desta pesquisa, descrevendo os caminhos e descaminhos, o local em que a pesquisa se encontra e o espaço escolar onde se realizou a pesquisa.

⁶ Os Cursos de Formação Inicial de Professores reforçam essa ideia.

CAPÍTULO 2 – OS PERCURSOS METODOLÓGICOS E O LUGAR DA PESQUISA

Anteriormente, apresentei alguns escritos de quem sou, principalmente, o que me levou a pesquisar esse tema, o referencial teórico desta pesquisa, falando sobre identidade, diferença, cultura e os desafios de pesquisar com crianças. Nesta seção, apresento os caminhos percorridos durante a pesquisa, ou seja, os procedimentos metodológicos utilizados no campo e o cenário da pesquisa, mais especificamente, o espaço geográfico de onde escolhi falar: o município de Rondonópolis, Mato Grosso, e a Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio.

2.1 Descrevendo os caminhos metodológicos da pesquisa

Nesta seção são descritos os caminhos investigativos percorridos no desenvolvimento da pesquisa, descrevendo os procedimentos metodológicos com os quais empreendi a viagem dessa pesquisa.

Para iniciar esse percurso, marquei um encontro na Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, e, para embarcar nesta viagem, convidei as crianças da Educação Infantil, especificamente as de 05 e 06 anos que nela estudam.

Para ter a permissão de fazer essa viagem na escola, solicitei autorização da instituição, dos professores das turmas, dos pais e de quem iria viajar comigo nesta aventura: as crianças de 05 e 06 anos (ver Apêndice 1).

Ao entrar nas salas, as professoras explicavam para os alunos o que eu estava fazendo ali, o que era uma pesquisa e o que eu pretendia pesquisar; as crianças sempre foram muito receptivas.

Ressalto que o presente trabalho não foi encaminhado para a Comissão de Ética, mas considerei importante obter o consentimento de todos, inclusive das crianças. Desse modo, a pesquisa só começou quando todos estavam cientes da pesquisa, pois

Há, portanto, uma diferença central das pesquisas sociais em relação às pesquisas clínicas [...]. Na pesquisa social empírica, entretanto, a profundidade da relação que o investigador estabelece com seus interlocutores constitui uma condição sine qua non do êxito de seu trabalho. Neste caso podemos afirmar que o respeito do autor é uma questão de ética, mas também de metodológica, e faz parte da natureza do estudo. (GUERREIRO; MINAYO, 2013, p. 771).

Com todas as autorizações em mãos, pude iniciar a viagem com a pretensão tanto de dar voz⁷ como de ouvir as crianças (escrevendo a partir das falas das crianças sem interlocutor, compreendo que as crianças têm voz, porém, muitas vezes, as pesquisas com crianças são com interlocutores). Saliento que este início foi um pouco conflitivo e turbulento, pois pretendia colocar muitos integrantes neste percurso. Mas, como a viagem é longa, foi necessário deixar alguns pelo caminho.

Os instrumentos metodológicos utilizados nesta viagem, para obter e descrever as representações de identidades e diferenças produzidas pelas crianças 05 e 06 anos participantes foram a observação, as rodas de conversas, os apontamentos no diário de campo e os desenhos.

2.1.1 Campo da Pesquisa

Com a intenção de viajar com um grupo de crianças de 05 e 06 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, do município de Rondonópolis, Mato Grosso, é que me aventuro nesta pesquisa. Viajar é muito bom e com crianças pequenas é melhor ainda, pois elas nos levam para lugares que jamais imaginaríamos chegar.

Compreendo que pesquisar com crianças é mergulhar num rio de aventuras, é transportar-se para dentro do contexto pesquisado e deixar-se levar pelo embalo das águas. A princípio, “não tinha compromissos com uma metodologia preestabelecida, com estratégias

⁷ Utilizo o termo “dar voz” no mesmo sentido que Sandra dos Santos Andrade utiliza em “A entrevista narrativa ressignificada nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas”, de 2014.

ossificadas, com um trajeto fechado" (BUJES, 2007, p. 32), e, assim como Meyer e Paraíso (2014, p. 17), assumo que uma pesquisa "trata-se de caminhos a percorrer, de percursos a trilhar e de trajetos a realizar".

No que tange à pesquisa com crianças, vale lembrar, conforme Trevisan (2007, p. 47), que o

[...] estudo das culturas da infância implica, assim, o encontrar de metodologias e estratégias de investigação que permitam compreender a complexidade dos mundos das crianças, as (re)apropriações que as crianças fazem do mundo que as rodeia e, finalmente, a forma como contribuem para a mudança social.

Para pesquisar com criança, pondera Paraíso (2014) necessitamos,

[...] ser abertas e flexíveis; não podemos ser rígidos em nenhum instante dessa pesquisa, porque precisamos estar abertas a modificar, (re)fazer, (re)organizar, (re)ver, (re)escrever tudo aquilo que vamos significando ao longo da nossa investigação. A inquietação constante, a experimentação, os (re)arranjos, o refazer, o retorno inúmeras vezes é parte do nosso modo de fazer pesquisa (PARAISO, 2014, p. 43).

Foi com este olhar que, ao longo do primeiro semestre de 2015, comecei a observar os integrantes desta viagem, mais precisamente, em quatro turmas de Educação Infantil.

Cumpre esclarecer que, depois de realizado esse primeiro contato com as crianças, no ano de 2015, e revendo os objetivos da pesquisa, senti necessidade de reorganizar/desembarcar alguns viajantes, pois, caso contrário, não conseguiria chegar ao destino pretendido. Dessa maneira, como dito anteriormente, voltei a campo, em 2016, em busca de mais dados⁸. Diante dessa (re)organização, permaneceram nesta viagem apenas duas turmas da Educação Infantil, sendo uma do ano de 2015 e outra no ano de 2016. Os participantes de 2015 são denominados Viajantes 1, e os de 2016, Viajantes 2. Optei por essa designação por observar a necessidade de mencionar o percurso de forma coletiva.

2.1.2 A escolha das turmas e as estratégias utilizadas

Com o desembarque de três turmas da Educação Infantil, já no segundo semestre do ano de 2015, a que permaneceu na viagem foi uma turma do período matutino, composta

⁸ Esse retorno foi sugerido pela banca, a fim de ouvir mais as crianças. Pesquisei em uma turma do vespertino, única turma de Educação Infantil que havia naquele ano.

por 25 alunos, sendo importante ressaltar que essa turma foi selecionada pela boa relação estabelecida com a docente. Outro fato que me levou à seleção da turma foi a diversidade de contextos sociais, culturais, religiosos e étnicos que o grupo de crianças representava.

No ano de 2016, a expedição era composta por 25 alunos do período vespertino.

Comecei a viagem através das observações fora do espaço da sala de aula e depois com a realização de encontros semanais em sala de aula, o que totalizou em torno de vinte encontros intercalados, durante todo o período em que estive na escola, no ano de 2015, e oito encontros no ano de 2016.

Antes de entrar em sala para as observações, no primeiro semestre de 2015, estive na escola durante todas as sextas-feiras, depois do intervalo, com a intenção de observar as crianças no desenvolvimento das atividades lúdicas⁹ realizadas no espaço externo da sala de aula. Compreendo a importância da observação a partir das palavras de Sales (2014, p. 117): “a observação permite o contato direto com os elementos culturais próprios do contexto analisado [...]”, e, ainda, favorecem o “[...] levantamento de diferentes pontos de vista sobre um mesmo fato ou acontecimento, bem como o registro do que é efetivamente dito, do que é escrito, dos discursos e de seus desdobramentos dentro de um cenário investigativo”.

As observações ocorreram no recreio, nas atividades lúdicas, que incluíam brincadeiras livres e dirigidas (Apêndice 2), fora da sala de aula, especialmente no parquinho, no saguão da escola e também dentro da sala de aula. Para uma melhor observação, incorporei em minha pesquisa o diário de campo, pois “uma tarefa muito importante no ato de pesquisar é registrar [...]” (SALES, 2014, p. 129).

O diário de campo me acompanhou ao longo de toda a pesquisa, sendo que, posterior ao momento em que deixava a escola, o pegava para realizar as anotações do que havia observado. Procurava anotar tudo o que os meus olhos podiam enxergar e os meus ouvidos escutar. Nas observações referentes ao espaço fora da sala de aula, acompanhava as brincadeiras, as falas e as relações estabelecidas entre as crianças.

No espaço da sala de aula trabalhei, além da observação, a aplicação das rodas de conversas, e os desenhos. As rodas de conversa possibilitam a interlocução dos seus atores, são sempre estruturadas pela professora, de modo a oportunizar aos alunos a chance de ouvir, falar e prestar atenção (BOMBASSARO, 2010). O termo “roda de conversa” já faz parte do cotidiano das crianças, pois os professores a utilizam em suas salas de aula.

⁹ Atividades lúdicas na Educação Infantil acontecem dentro e fora da sala de aula. A opção por começar a pesquisa no ano de 2015 e, em 2016, por observar as atividades lúdicas fora da sala de aula, foi minha, por entender que desta forma, quando entrasse na sala de aula, não seria um corpo totalmente estranho para ela.

Considero as rodas de conversa como um procedimento metodológico relevante, durante o qual é possível

[...] reunir indivíduos com história de vida diferentes e maneiras próprias de pensar e sentir de modo que os diálogos, nascidos desse encontro, não obedecem a uma mesma lógica. São, às vezes, atravessados pelos diferentes significados que um tema desperta em cada participante. (WARSCHAUER, 2001, p. 46).

De acordo com Madalena Freire (1995, p. 20), a roda de conversa é importante, pois é a “possibilidade de um conhecimento maior das crianças entre si, e da professora com relação a elas e vice-versa”, e, ainda, continua a autora, “[...] os elementos dos grupos dão as suas opiniões, discordam ou concordam sobre qualquer assunto”. Na roda, portanto, as crianças falam sobre as suas vivências.

Nesse sentido, comprehendo que esse procedimento metodológico, como afirma Bombassaro (2010, p. 35), “não é um ato em que o adulto-professor utiliza a roda como estratégia para depositar ideias nas crianças, nem tampouco um momento de pregar suas ideias como verdadeiras e únicas para convencer as crianças”, mas se configura como um momento que compartilhar vivências, problematizar assuntos. Também promovem o desenvolvimento da linguagem e outros aspectos importantes na produção de suas identidades.

A partir das leituras realizadas durante as disciplinas do mestrado, entendo que a roda de conversa é diferente de grupo de discussão, pois, enquanto este é usado como metodologia que reúne de 7 a 10 pessoas, conhecidas ou desconhecidas, para discutir um determinado assunto, a roda de conversa é desenvolvida por um grupo de alunos, de uma mesma sala de aula, que sentam em forma de círculo para falarem sobre eles, problematizam algum assunto e para discorrerem sobre a aula daquele dia. Existe a possibilidade de discutir sobre vivências e conhecimentos que as crianças produziram até aquele momento, além de contribuir para a aquisição de novos conhecimentos. Assim, o conhecimento “[...] se registra, se alicerça, se amplia e se reconstrói” (WARSCHAUER, 2001, p. 18).

Para o bom desenvolvimento da roda de conversa, é preciso planejar e adotar regras de funcionamento. A professora abre a roda com uma fala inicial e conduz a mesma para que todos(as) escutem o colega que está falando. As crianças relatam suas vivências, ou seja, deixa-se que, no primeiro momento, elas falem livremente sobre diversos assuntos de seu interesse. Observei que o dia em que as crianças têm mais assunto para a roda de conversa é depois de um final de semana, quando, então, elas contam sobre o que fizeram durante este

período. O objetivo da roda de conversa, assim como as observações e os desenhos, nesta pesquisa, é compreender como aquele grupo de crianças vem produzindo as suas identidades e diferenças, e problematizar alguns assuntos com eles.

Entendendo que a roda, “é uma construção própria de cada grupo”, como explica Warschauer (2001, p. 47), e que as mesmas podem mudar de professor para professor, não pretendo, aqui, determinar uma maneira específica de como trabalhar a roda de conversa, mas, antes, descrever como elas foram trabalhadas, no caso desta pesquisa, no grupo 1 e no grupo 2, no início da aula, de acordo com a ordem abaixo:

- 1º momento: organizar os alunos em círculo, sentados no chão, para que todos vejam uns aos outros.
- 2º momento: abertura da roda com a fala da pesquisadora.
- 3º momento: cada criança que sentir vontade de falar, pode relatar o que ela considera importante compartilhar com os colegas, professoras e pesquisadora.
- 4º momento: problematizar algum assunto, quando considerar necessário. Até mesmo alguma a fala que os alunos trouxeram para compartilhar na roda (neste momento, trabalhava especificamente assuntos que estava pesquisando).

As rodas de conversa eram dinâmicas, ocorriam em ambos os grupos. Vale ressaltar que, por compreender a importância de conhecer a crianças participantes da pesquisa, tive o cuidado de aprender seus nomes, não sendo necessários crachás para identificá-las.

No ano de 2015, não levei objetos para a roda, sempre utilizava alguma fala das crianças ou artefatos que estavam na sala de aula para problematizar os assuntos que estava investigando.

Em 2016, depois de observar uma roda de conversa, achei importante um método que a professora utilizou para apresentar o que iria trabalhar naquele dia. A professora levou uma caixa surpresa, da qual tirava os objetos, e os alunos falavam sobre cada um deles, expressando o que compreendiam a respeito. Foi bastante interessante, pois um objeto é diferente de um livro, que pode influenciar a fala das crianças. Assim, passei a levar caixas surpresas e, após as manifestações das crianças, problematizava com elas assuntos da pesquisa, tirando de dentro da caixa, tudo aquilo que pretendia investigar.

As rodas de conversas eram realizadas dentro da sala e também no saguão da escola (Apêndice 2), sendo conduzidas pela pesquisadora. Não há lugares pré-estabelecidos,

cada um senta onde deseja, normalmente, sentam perto dos seus amigos, aqueles com os quais mais se identificam na sala de aula.

Em círculo, como já mencionado, as crianças sentavam no chão e, com orientação da pesquisadora, davam início à roda ou pela esquerda ou pela direita, segundo a ordem estabelecida. Todos aguardavam o seu momento. Por vezes, quando alguém se identificava com algum assunto falado pelo colega, levantava o dedo e ficava esperando passar a palavra para poder se pronunciar, antes de chegar a sua vez. Por exemplo, quando foi trabalhado o tema mídia, algumas queriam falar antes de chegar a sua vez, mas, ainda assim, escutavam atentamente a fala do colega.

Essa ansiedade foi demonstrada, nitidamente, por uma menina participante do grupo 2, pois, sempre que um colega falava alguma coisa, especialmente referente aos programas de televisão, e ele não conseguia explicar “direto” sobre um desenho ou uma novela, ela “pegava” a fala dele ou dela e explicava. Por exemplo, durante a roda em que foi trabalhado o tema mídia, um aluno não soube explicar sobre o desenho que gostava de assistir, e ela explicou, deu informações sobre o desenho, o canal em que passava. Em outra ocasião, ela se antecipou ao colega para falar da novela “Cúmplices de um Resgate¹⁰”, que eu não conhecia. Nesse momento, ela levantou a mão e explicou a novela toda. A partir desse fato, percebi que praticamente 100% dos alunos assistem a referida novela, além de outros programas, como desenhos.

As rodas de conversas e as observações foram fundamentais para o desenrolar da pesquisa. Ressalto que as observações me possibilitaram pensar os temas para as rodas de conversa, como: família, cor, gênero, mídia e consumo.

Outro procedimento metodológico realizado na pesquisa foi o desenho.

Amparada em Gobbi (2014, p. 152), entendo que os

[...] desenhos criados na infância, quando estes são compreendidos como artefatos culturais e documentos históricos, pode contribuir para se respeitar e conhecer lógicas de construção de culturas naquilo que caracteriza a infância. Trata-se de tarefa que pode ser tomada pelas ciências sociais, em especial sociologia e antropologia, apresentando fecundas contribuições nos processos de formação de modo de ver dos adultos e das adultas que atuam com as crianças desde bem pequenas. Ao desenhar, em certa medida, nos aproximamos ou estamos com o outro, e com isso, passamos a também compreendê-lo com suas singularidades e pontos de vista próprios.

¹⁰ Novela transmitida pelo SBT.

Os desenhos relacionados à pesquisa contribuíram para que as crianças pesquisadas coloassem no papel o que consideravam importante sobre os assuntos que foram discutidos, permitindo que as representações das crianças ou suas vivências não ficassem sem registro. Assim, afirma Gobbi (2014, p. 153), como

[...] representações que são, procura-se a possibilidade de discutir sobre diversas maneiras de ver e registrar o mundo pelas crianças e com elas. Ainda, considerando os desenhos como documentos e artefatos da cultura, objetivam-se perceber lógicas infantis e a reorganização das mesmas diante e em relação com o ato de desenhar e os resultados obtidos com os desenhos.

Os desenhos, portanto, são a representação do que elas entendem acerca de determinado assunto, de acordo com a sua cultura e identidade. Sarmento (2007, p. 36) escreve que “o desenho é especialmente apropriado para ascender a formas de expressão de crianças pequenas”, e, quando utilizado como metodologia, significa um documento para a pesquisa, pois nos permite conhecer o seu criador, neste caso, a criança, sem esquecer que ela está envolvida num contexto de imaginação e fantasia.

Entretanto, trabalhar com desenho de crianças pequenas é um risco, pois não se pode tratá-lo como uma realidade fiel. O desenho é um suporte para a investigação, que precisa sobretudo ser pensado e analisado, compreendendo que “as dinâmicas que envolvem o ato de desenhar e o desenho propriamente dito, implica esforçar-se por não perder as particularidades existentes nessa expressão plástica infantil”. (GOBBI, 2014, p. 155).

Contextualizar os desenhos com as crianças foi uma estratégia fundamental, pois, no momento em que a criança comenta sobre a sua criação, na oralidade, existe a possibilidade de conhecer o que não está visível no desenho. Nesta pesquisa, além de serem contextualizados de forma coletiva, os desenhos também foram problematizados individualmente, quando, então, emergia o que não fora contextualizado coletivamente. Por isso concordo com Paraíso (2014, p. 43), quando afirma que fazer pesquisa com crianças pequenas requer o uso de estratégias, “construídas, fabricadas, ressignificadas, inventadas”.

As novas formas de pesquisar em educação permitem que a metodologia seja reelaborada sempre que necessário, mas isso não significa que não existe rigor científico, ao contrário, torna possível que o pesquisador direcione a sua pesquisa de acordo com os atravessamentos do campo de pesquisa.

Na próxima seção, situo o contexto em que se desenvolve a pesquisa, escrevendo sobre a cidade de Rondonópolis, Mato Grosso, e sobre a escola pesquisada.

2.2 De onde escolhi falar: o município de Rondonópolis, Mato Grosso

Anteriormente, escrevi sobre os procedimentos metodológicos utilizados para a realização da pesquisa. Nesta seção, falarei sobre Rondonópolis, pois compreendo que preciso narrar a história do lugar onde me encontro, para que ela não seja universalizada. Concordo com Costa (2007, p. 92) ao pontuar que:

Todos e todas nós estamos envolvidos e implicados em uma grande batalha cultural pela significação, pela identidade. [...] Se não contarmos nossas histórias a partir do lugar em que nos encontramos, elas serão narradas desde outros lugares, aprisionando-nos em posições, territórios e significados que poderão comprometer amplamente nossas possibilidades de desconstruir os saberes que justificam o controle, a regulação e o governo das pessoas que não habitam espaços culturais hegemônicos.

Para esta escrita, tomo por base as produções já realizadas sobre o município, como as obras das historiadoras Luci Léa Lopes Martins Tesoro e Laci Maria Araujo Alves, que destacam as questões que envolvem a formação do município, os colonizadores, a presença das mulheres na história e a construção da escolarização no local.

Rondonópolis está localizada no entroncamento das rodovias BR-163 e BR-364. Considerada a 2^a maior economia do estado de Mato Grosso, onde se localiza o maior terminal intermodal¹¹ do Brasil, o município está inserido geograficamente na porção central do Centro-Oeste brasileiro. Em virtude de sua localização privilegiada, possui grande importância logística, como ponto de integração da região¹². Rondonópolis é conhecida como “princesinha do algodão”, “cidade do agronegócio”, “capital do bitrem¹³” e a cidade mais industrializada do Estado. Com o discurso de “que tudo que se planta aqui dá”, a cidade atraiu inúmeros migrantes no século XX, tornando-se a capital do “agrobusiness¹⁴”.

É a cidade dos índios Bororo e da balsa Rosa Bororo, que navegou transportando esperança para os migrantes que aqui chegavam, entre 1915 a 1924. Entretanto, a cidade sofreu um processo de povoamento e despovoamento, como relata Alves (2002, p. 01), segundo antigos moradores, nesse período “[...] houve certa organização de um povoado, mas,

¹¹ O terminal ferroviário da América Latina Logística (ALL) na cidade de Rondonópolis (MT). Disponível em: <http://www.transportabrasil.com.br/2014/06/terminal-ferroviario-de-rondonopolis-transporta-65-toneladas-em-oito-meses/> Acesso em: 06/08/2015.

¹² Disponível em: http://ufrja.blogspot.com.br/2015_04_01_archive.html. Acesso em: 20/07/2015.

¹³ Bitrem é uma combinação de dois semirreboques acoplados entre si através de uma quinta roda situada na traseira do primeiro semirreboque, tracionados por um cavalo mecânico. Esta conjunção permite, em casos especiais, que o usuário transporte apenas um semirreboque, neste caso, o equipamento perde a característica do Bitrem. Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Bitrem> Acesso em: 22/11/2016.

¹⁴ Agrobusiness é o termo estrangeiro para o agronegócio.

em virtude de uma série de fatores internos e de descoberta do ouro na região de Poxoréo, a região passou por um processo de despovoamento.” Por volta dos anos 40 o governo de Mato Grosso fez uma campanha para colonizar o seu território e o município de Rondonópolis voltou a receber migrantes de várias regiões do país, o que faz esta terra hoje ser atravessada por diversas culturas, costumes, marcada pelas diferenças.

Para compreender o processo de colonização da década de 40, Tesoro (2014, p. 01) contribui escrevendo que, a “constituição do Estado do Mato Grosso de 1947, capítulo III dava as diretrizes e facilitava a criação de novos municípios”. O município de Rondonópolis foi criado em 10 de dezembro de 1953. A criação da cidade foi aceita sem maiores problemas pelo município de Poxoréo, que não imaginava o destino promissor que esta nova cidade teria¹⁵ (TESORO, 2014).

Em 1952, Rondonópolis ainda era um distrito e, “de acordo com dados do IBGE, por volta de 1953, época da emancipação, a cidade contava com 2.888 habitantes, saltando para 22.302 habitantes no início dos anos sessenta, ou seja, houve um afluxo populacional de 19.414 pessoas” (ALVES, 2002, p. 07).

Figura 1 – Município de Rondonópolis à época da emancipação política, em 1952



Fonte: Jornal A Tribuna¹⁶

A partir de sua emancipação, a trajetória da cidade mudou significativamente passando de um distrito¹⁷ para uma cidade de porte médio. Acerca do crescimento de Rondonópolis no século XX, trago na minha escrita as contribuições de Salamão (2012, p. 19):

¹⁵ Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2014/12/a-emancipacao-politica-de-rondonopolis/Acesso> em: 26/06/2015.

¹⁶ Emancipação política de Rondonópolis: Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2014/12/a-emancipacao-politica-de-rondonopolis/>. Acesso em 14/06/2015.

Nas décadas de 50 e 60, o crescimento econômico de Rondonópolis vem através do campo, enquanto produtor de alimentos, extensão do capital paulista. Nesse período destaca-se a força da mão-de-obra de migrantes mato-grossenses, nordestinos, paulistas, mineiros, japoneses e libaneses. Na década de 70, acelera-se no município o processo de expansão capitalista e Rondonópolis desenvolve o mais rápido processo de modernização do campo que se teve notícia no centro-oeste [...] A migração sulista é um destaque. Em 1980, Rondonópolis passa a ser polo econômico da região e é classificada como segunda maior do estado em importância econômica [...]. Já na década de 90, Rondonópolis projeta-se como “A capital do agronegócio”, ao mesmo tempo em que cresce o setor da agroindústria.

Os “primeiros anos do século XXI assistem ao avanço de Rondonópolis no setor industrial e espera pelo advento da metrópole rondonopolitana [...]” (SALAMÃO, 2012 p. 19). Rondonópolis está entre as 100 maiores economias do país, com um Produto Interno Bruto (PIB) de quase 5 bilhões de reais (4.935.080,601 mil), o que faz muitas pessoas continuarem migrando para esta cidade de futuro promissor. O agronegócio e a industrialização trazem para a cidade pessoas de diferentes lugares do país.

Rondonópolis, regida pelo capital, foi destaque no programa Grande Empresas Pequenos Negócios de janeiro de 2010, como sendo a sétima melhor cidade para investir entre as cidades de 100 a 200 mil habitantes¹⁸.

Figura 2 – O município de Rondonópolis, 2011



Fonte: Prefeitura Municipal de Rondonópolis¹⁹.

¹⁷ Até 1953, Rondonópolis era distrito de Poxoréo.

¹⁸ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Rondon%C3%B3polis>. Acesso em: 26/06/2015

¹⁹ Portal da prefeitura: Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/?pg=noticia&intNotID=38430>. Acesso em 14 /06/ 2015.

De acordo com os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgados em 2015, a população de Rondonópolis alcançou um total de 215.320 pessoas.

Uma vez apresentada Rondonópolis, cidade em que ocorre a pesquisa, passo a à caracterização da escola que contribuiu para que a mesma fosse possível.

2.2.1 Descrevendo a Escola Municipal 1º de Maio

A Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio, situada no Bairro Parque Universitário, no município de Rondonópolis, Mato Grosso, foi fundada em 1983 e autorizada em 09 de maio de 1983, com o objetivo de atender a demanda da população daquela região.

A escola, que era um sonho daquela comunidade, foi construída em sistema de mutirão, inicialmente com duas salas de aula e um banheiro²⁰. Carlos Bezerra (2013), prefeito na época da fundação da escola, em entrevista ao Jornal A Tribuna, no dia da comemoração dos 30 anos da escola, em 2013, recorda que:

Antes da fundação da escola, os alunos do Parque Universitário tinham que se deslocarem a pé até uma escola próxima ao antigo aeroporto José Salmen Hanze. “Por ano, era uma média de cinco a seis crianças que morriam atropeladas nas ruas e também durante a travessia da BR-364. Diante da triste realidade, tivemos que viabilizar urgentemente uma escola para as crianças do Parque Universitário” (A TRIBUNA, Rondonópolis, p. 01, 01 mai.2015).

Atualmente, a escola conta com nove salas de aula, uma sala de direção, uma sala de supervisão, secretaria, biblioteca, cozinha com depósito de mantimentos, banheiros com divisória para masculino e feminino, uma sala para os professores, laboratório de informática, sala de recurso, almoxarifado, pátio coberto e área verde. A equipe da Escola é constituída por trinta e dois funcionários, sendo: dezoito professores, duas coordenadoras, uma gestora e quatorze funcionários que são divididos nos setores administrativo e de serviços gerais.

A referida escola oferece Educação Infantil e Ensino Fundamental I, conta com quatorze turmas, sendo sete turmas no matutino e sete turmas no vespertino, com total de quatrocentos e vinte e nove alunos matriculados. As turmas são distribuídas em Educação Infantil (Pré-escola) e Ensino Fundamental:

- Pré-Escola – atendendo crianças de 05 anos.
- 1º fase do 1º ciclo atendendo crianças de 06 anos.

²⁰ Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2013/05/escola-1o-maio-completa-30-anos-de-fundacao/>
Acesso em: 14/06/2015.

- 2º fase do 1º ciclo atendendo crianças de 07 anos.
- 3º fase do 2º ciclo atendendo crianças de 08 anos.
- 1ºfase do 2º ciclo atendendo crianças de 09 anos.
- 2º fase do 2º ciclo atendendo crianças de 10 anos.

2.2.2 Adentrando o espaço escolar

Desde o início desta viagem pelo ambiente escolar, comprehendo que estes espaços, por onde as crianças circulam, também fazem com que as mesmas produzam, manifestem e (re)signifiquem as suas identidades e diferenças.

Começo descrevendo o meu encontro com a escola, quando, depois de dois meses morando em Rondonópolis, ainda sem conhecer a cidade e muito menos os seus entornos, a Secretaria Municipal de Educação me chamou para trabalhar na Escola 1º de Maio. Tomei o endereço nas mãos e, com ajuda de outra professora, que também trabalharia na mesma escola, fomos entregar a nossa carta de apresentação. Fui recebida pela coordenadora, que apresentou a escola, um local amplo, bastante arborizado e com um lindo ipê.

Figura 3 – O ipê da Escola 1º de maio



Fonte: Acervo da autora (2015).

Não era exatamente assim, naquela ocasião, pois todos os anos as flores deste ipê são refeitas. A imagem é de 2015, porém, o cuidado era o mesmo, e esta instituição me encantou.

E os alunos, será que se encantam pela escola? Acredito que cada espaço, cada desenho da escola tem o seu significado, não há espaço sem intenção, a escola é repleta de intenções.

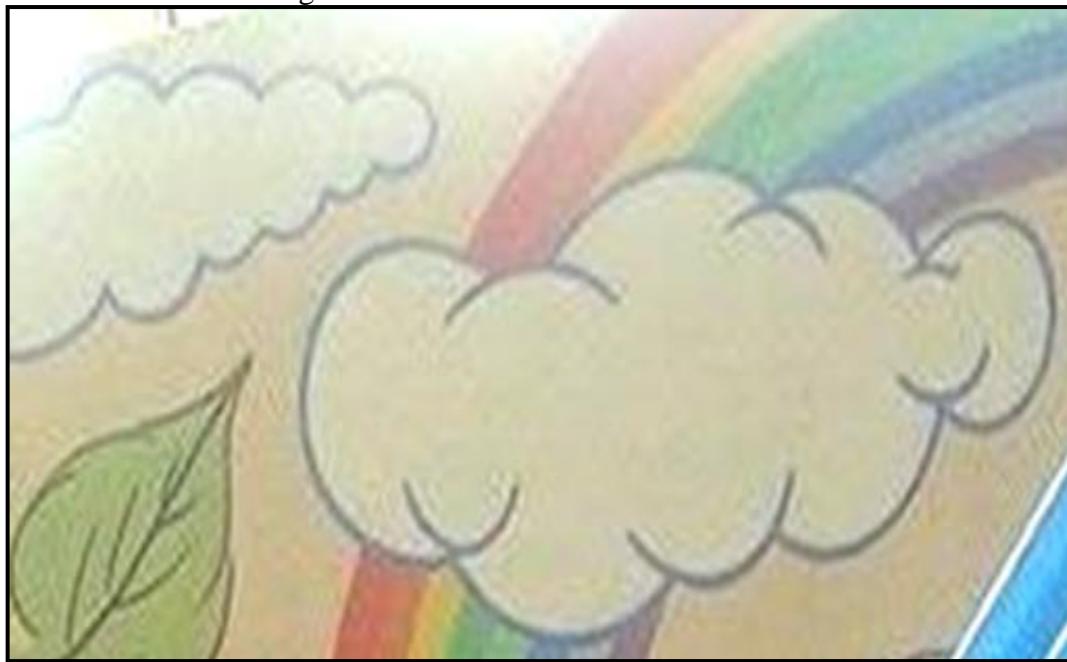
Que intenções têm os muros de uma escola? Diferentemente dos muros de muitas escolas, que, por exemplo, trazem propagandas anunciando um produto ou uma loja, na Escola 1^a de Maio os muros buscam, segundo a direção, o encantamento, especialmente, dos alunos. Para tanto, os muros que recebem as crianças todos os dias são coloridos, e isso faz com que elas mostrem para os seus os pais os desenhos e conversem entre si. Os muros da escola “falam” e representam um ambiente alegre, que tem prazer em receber os seus estudantes.

Figura 4 – Pintura do muro da Escola



Fonte: Acervo da autora (2015).

Figura 5 – O Arco-íris do muro da Escola



Fonte: Acervo da autora (2015).

Os muros da escola falam muito sobre ela, principalmente por ser tratar de uma escola para crianças da Educação Infantil e Ensino Fundamental. Essas pinturas parecem dialogar com as crianças. Recordo-me que, no ano de 2014, quando o muro estava sendo pintado havia, por parte dos estudantes, a curiosidade em saber o próximo desenho. era visível perceber o encantamento e o afeto das crianças pelas pinturas.

Ao entrar na escola, logo chegamos ao pátio, lugar significativo para muitas crianças. Um ambiente aberto, onde a vigia da escola acompanha os movimentos de quem entra e sai do ambiente escolar. Esse espaço também é usado por pais e filhos, tanto na entrada quanto na saída das aulas.

A primeira sala de aula da escola está na entrada, à direita; em seguida, a secretaria escolar, a sala do gestor, a sala dos coordenadores, mais duas salas de aula, o saguão e a cozinha.

O saguão é o local onde são realizadas as atividades, conduzidas pelos professores, que precisam de mais espaço, como dançar, assistir peças de teatro e apresentações que as próprias crianças realizam. Além deste espaço coletivo, em 2015 a escola foi contemplada com a construção de uma quadra de esportes, que foi inaugurada em julho de 2016. À direita do saguão está o parquinho, espaço bastante apreciado pelas crianças, que só podem frequentá-lo acompanhadas pelas professoras. Contudo, como o espaço é pequeno e não suporta todas as turmas, há um revezamento entre as docentes para a sua utilização.

Retornando à entrada da escola, agora pelo lado esquerdo, há mais duas salas de aula, a biblioteca e o laboratório de informática. A biblioteca oferece projetos para as crianças. A responsável pela biblioteca faz um calendário com dias e horários para as professoras levarem os seus alunos. O espaço e os livros são organizados de acordo com cada turma, a pedido das professoras, de acordo com a idade escolar.

A escola possui também uma sala de recurso, na qual é oferecido Atendimento Educacional Especializado (AEE) para as crianças com deficiência, sala dos professores e um espaço livre, amplo, com árvores e areia ao lado do parquinho, onde meninos e meninas costumam brincar na hora do recreio, sendo também pelos professores para a realização de atividades recreativas.

A seguir, apresento alguns desenhos, das manifestações das identidades/diferenças das crianças de 05 e 06 anos, participantes da pesquisa, sobre a escola.

2.3 A Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio representada pelas crianças

Nesta seção, trago à discussão como as crianças de 05 e 06 anos da Educação Infantil enxergam a escola.

Inicialmente, considero importante pontuar que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96 estabelece para a Educação Infantil em seu Art. 29:

A educação infantil, primeira etapa da educação básica, tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança de até 5 (cinco) anos, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade. (BRASIL, 1996).

A LDB 9.394/96 contempla a Educação Infantil até os cinco anos, porém, no decorrer do ano letivo, as crianças completaram seis anos de idade. Por esse motivo, informo que as crianças participantes da pesquisa têm entre cinco e seis anos, frequentando a Educação Infantil. Voltando o olhar para a escola, mesmo não sendo o foco da pesquisa, considero relevante compreender como essas crianças olham para este ambiente, que também colabora para formar as suas identidades e diferenças.

De acordo com Hall (2014, p. 111 – grifos do autor) as “identidades só podem ser lidas a contrapelo, isto é, não como aquilo que fixa o jogo da diferença em um ponto de origem e estabilidade, mas como aquilo que é construído na *differance* e ou por meio dela [...].”

A escola é um espaço que contribui para a formação das identidades e diferenças de todos que estão neste espaço, logo, é possível pensá-la como um ambiente de “produção de significados e a produção das identidades [...]” (WOODWARD, 2014, p. 18), um local que contribui para a produção, ressignificação, contestação e negociação de identidades e diferenças. Por isso, iniciei a atividade (Diário de campo, 28 ago.2015), com as crianças, perguntando: “O que vocês mais gostam na escola? Pensam, pensaram? Agora, vocês vão desenhar o que mais gostam neste espaço, o lugar que vocês gostam de estar.” Distribuí a cada um o material (folha sulfite, borracha, lápis de escrever e de cor) para que a atividade fosse realizada. Com isso em mãos, as crianças começaram a desenhar.

Começo a observar como as crianças vão se identificando com a escola, e também percebo que

A identidade e a diferença se traduzem, assim, em declarações sobre quem pertence e sobre quem não pertence, sobre quem está incluído e quem está excluído. Afirmar a identidade significa demarcar fronteiras, significa fazer distinções entre o que fica dentro e o que fica fora. (SILVA, 2014, p. 82).

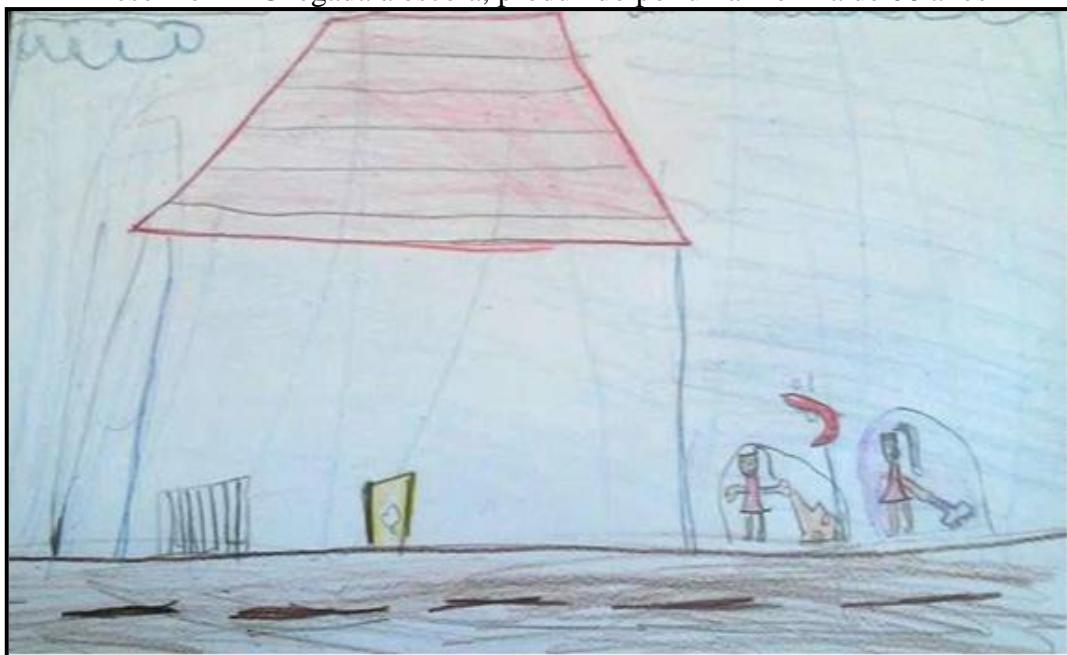
As crianças desenham aquilo com que elas mais se identificam naquele espaço, o que, para elas, lhes pertence, enquanto deixam de fora, excluem, o que elas não gostam. Na observação, constato, ainda, que o fato de pertencer a um grupo (colegas que sentam perto, brincam junto), faz com os desenhos sejam parecidos.

Na hora de problematizar, identifico que quase todos os meninos desenharam a mesma imagem, a sala de aula e o parquinho, compreendendo que “a identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação” (SILVA, 2014, p. 89). O que representam, para eles, esses dois ambientes? Segundo suas declarações, são ambientes em que eles gostam de brincar.

As meninas desenharam a sala de aula, o parquinho e o momento de chegada à escola. Em suas falas, aparecem outros olhares a respeito da escola: além gostarem de brincar, apreciam também outras atividades, como copiar do quadro, ir para a escola, mas não fugiram da lógica de produzirem desenhos parecidos entre si.

No dia desta atividade estavam presentes 23 crianças e todas participaram. Dos 23 desenhos, apresento três. Um dos primeiros que quero destacar é sobre a chegada à escola. Quatro meninas, que sentam próximas umas das outras, retrataram este momento.

Desenho 1 – Chegada à escola, produzido por uma menina de 06 anos



Fonte: acervo da pesquisadora.

O desenho acima representa a criança chegando à escola. Ela reproduz a imagem que ilustra o muro da escola, a porta e o portão de entrada e saída. Ela também desenha o asfalto da rua. A criança autora do desenho, que mora próximo à escola, vai a pé, com a sua mochila às costas, na companhia de algumas crianças que também estudam na instituição. Compreendo que o ambiente escolar se inicia antes mesmo da chegada à escola, pois o caminho percorrido para chegar ao espaço escolar também faz parte deste ambiente. Ao desenhar este percurso, ela procura entender cada vez melhor que a escola, o espaço escolar e o aprendizado vão além dos muros, do portão da escola, a criança traz e leva outros aprendizados que precisam ser valorizados.

Sendo assim, as “crianças despendem grande parte do seu tempo com os seus amigos e aprendem, com eles, diferentes tipos de competências sociais, negociações, comunicação interpessoal, capacidade de aprendizagem, de desenho, jogos e regras” (TREVISAN, 2007, p. 55), e o momento de ir para a escola é de produção de identidade. Nas brincadeiras com os amigos a criança traz vivências que constituem identidades, e essas vivências precisam ser valorizadas.

Na hora de contextualizar os desenhos, a menina falou que o que ela mais gosta na escola é “*brincar*”. Isso mostra que o fato de ir para a escola, acompanhada por outras crianças que lá estudam, representa momentos de brincadeiras que, para a criança, são significativos.

O segundo desenho que quero destacar é a sala de aula, um espaço que foi desenhado por oito crianças.

Desenho 2 – Sala de aula, produzido por uma menina de 05 anos



Fonte: acervo da pesquisadora.

No desenho, denominado “Sala de Aula”, a criança representa o espaço da sua sala de aula, conforme ela está organizada, reproduzindo os numerais na parede, o alfabeto, a decoração. Chama a atenção que ela desenha apenas as meninas; os meninos não aparecem no cenário. Todas elas usam vestidos – três, cor de rosa; duas, cor de laranja; uma, vermelho – e têm os cabelos lisos e amarrados. Concordo com Ferreira (2013, p. 118-119 – grifos da autora) quando salienta “as diferenças ou contrastes entre os gêneros, para serem fabricados e para ganharem uma significação entre os sujeitos – que os inclua ou os exclua na/da “norma” [...]”. Os meninos, no desenho em questão, foram excluídos da sala de aula.

Nesse cenário, comprehendo “[...] o gênero como constituinte da identidade dos sujeitos”. (LOURO, 1997, p. 24). A relação que o sujeito estabelece no ambiente em que se encontra vai formando a sua identidade e diferenças, como já mencionado na seção anterior, a identidade não é fixa.

Para Louro (1997, p. 26) os “sujeitos também se identificam, social e historicamente, como masculinos ou femininos e assim constroem suas identidades de gênero”. Ou seja, as identidades são processos de construções. Entendo que historicamente

foram demarcadas fronteiras de gênero através de diferentes artefatos, e isso continua sendo repassado para as crianças através da mídia, família, livros, objetos e outros artefatos; desde muito pequena a criança “aprende” que isso é “coisa de menina” e isso é “coisa de menino”.

Ultrapassar o que foi historicamente demarcado para meninas e meninos é algo mais tranquilo para as meninas do que para os meninos, porém, em se tratando especificamente desta criança, ao observá-la em outros ambientes da escola, percebi que o desenho realizado corresponde com as suas atitudes, ela não foge do que historicamente foi repassado para ela como “coisa de menina”, tendo em vista que brinca somente com meninas, de boneca. Nos dias em que observei o recreio, ela não correu, apenas brincou com algumas colegas, sentada nos bancos que se encontram do lado de fora da sala e no saguão da escola.

O terceiro desenho em destaque traz o parquinho e a sala de aula, tema que foi desenhado por dez crianças.

Desenho 3 – Parquinho e sala de aula, produzido por um menino de 06 anos



Fonte: acervo da pesquisadora.

No desenho do menino, vemos a sala de aula e o parquinho da escola. Neste último, aparecem ele e os colegas descendo no escorregador, enquanto outras crianças estão dentro da sala de aula e uma criança está do lado de fora da sala de aula.

Na sua fala, na hora de contextualizar, a criança disse: “*desenhei porque gosto de brincar nos dois*”.

O parquinho e a sala de aula foram os ambientes que as crianças mais desenharam. Das 23 crianças presentes, dez desenharam o parquinho e a sala de aula, oito, a sala de aula, quatro, a chegada à escola e uma criança desenhou a escola.

Mesmo que muitas crianças tenham desenhado o mesmo espaço, cada uma delas olhou para esse ambiente de maneira diferente; no desenho da sala de aula, cada aluno imprimiu seu olhar, alguns desenharam somente a sala de aula, outros reproduziram esse ambiente com decorações, crianças, mesas e cadeiras, outros, sala de aula e árvores. Ao desenhar o parquinho, elas apontaram o que mais gostam, como no desenho acima, que traz o escorregador. Todas essas representações, presentes nos desenhos e nas contextualizações, permitiram perceber como as crianças olham para o ambiente em que estão inseridas e como elas vão se constituindo e construindo as identidades/diferenças, que se movimentam conforme os passos de cada sujeito. Revelaram, ainda, que as crianças são diferentes, enquanto uma gosta das brincadeiras ocorridas no caminho, outra prefere a sala de aula, outra aprecia o parquinho e outra gosta de tudo neste ambiente.

Estes desenhos contribuíram para refletir sobre como esse espaço produz as crianças do século XXI, crianças que trazem consigo as marcas da modernidade em tempos contemporâneos. Ser criança hoje significa ser atravessado por muitas inquietudes, por negociações, por atitudes que as produzem, espaços pelos quais circulam, é ter voz na sala de aula, escolher com quem sentar. Daí terem resultado representações da escola tão diversas, ou seja, cada uma com a sua individualidade, apresenta um jeito de ver e entender a escola, e aquele grupo ao qual pertencem.

Tendo situado o local de onde falo e pontuado as manifestações de identidade/diferença das crianças sobre a escola, na próxima seção evidencio a metodologia da pesquisa e analiso as demais manifestações de identidades/diferenças das crianças de 05 e 06 anos investigadas.

CAPÍTULO 3 – AS IDENTIDADES DE CRIANÇAS DE 05 E 06 ANOS A PARTIR DE MANIFESTAÇÕES ESCOLARES

Nesta seção, que nomeio *As identidades e diferenças das crianças de 05 e 06 anos a partir de manifestações escolares*, vou dedicar-me a descrever as manifestações das crianças a respeito da mídia/consumo, gênero²¹, família e preconceito.

O primeiro aspecto que quero destacar nesta seção é que as crianças investigadas se dividem em grupos de interesse, compostos por meninas, meninos e meninas/meninos, como foi expresso nos desenhos anteriormente apresentados.

No tocante às meninas, percebo três grupos que possuem interesses diferentes. Assim, há o grupo das meninas que levam maquiagem – gloss, batom, entre outros –, o grupo das que gostam de ficar brincando de boneca e desenhando no caderno e, ainda, o grupo de meninas e meninos, que brincam junto tanto na sala de aula como no intervalo. Noto, então, que as meninas conseguem, com mais facilidade, transpassar a barreira do gênero, pois algumas se envolvem nas brincadeiras com os meninos.

Já entre os meninos, identifico os mesmos interesses (brincadeiras com carrinho e super-heróis), não percebendo divisão de interesses. Quando alguma das meninas que se junta a eles para brincar, ela se insere na brincadeira em andamento. Todavia, quando estão brincando de família, o menino entra para fazer o papel de pai.

Depois de descrever brevemente a sala e suas divisões por interesses comuns, passo a escrever sobre a influência da mídia/consumo na produção de identidades e diferenças das crianças pesquisadas.

²¹ Escrevo mais detidamente a respeito das manifestações de gênero e a roda de conversa.

3.1 “Olha, o meu colar está na moda!”: a influência da mídia nas manifestações de identidade e diferença

A cultura de consumo infantil tem, naturalmente, alguns atributos negativos. (CORSARO, 2011, p. 149).

Pretendo, aqui, lançar o meu olhar para as manifestações das crianças de 05 e 06 anos da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio sobre identidade e diferença, influenciadas pela mídia e seus reflexos no consumo.

Conforme Schmidt e Petersen (2015, p. 117) ao

[...] longo da segunda metade do século XX, a sociedade vai passar por grandes transformações, sobretudo no campo da comunicação e das tecnologias, e isso acaba por mudar toda uma lógica que estava fixa, sólida e estabelecida. A sociedade, até então considerada como de produtores, começa a reestruturar-se e ingressa num estágio embrionário de consumo, buscando encontrar um novo engendramento para o seu funcionamento.

Pode-se dizer que “ser membro de uma sociedade consumidora é uma tarefa assustadora, um esforço interminável e difícil” (BAUMAN, 2007, p. 79). A criança contemporânea nasce imersa nesta sociedade consumidora e “aprende” a consumir por meio dos artefatos midiáticos, “as crianças e jovens interagem na contemporaneidade em um mundo “teleguiado”, em constante mutação e repleto de informações” (IGNÁCIO, 2009, p. 47 – grifos da autora), como se pode observar na roda de conversa descrita abaixo:

Pesquisadora: Quem assiste televisão?

Viajantes 1 e 2: Eu, eu, eu!

Pesquisadora: O que vocês mais gostam de assistir?

Viajantes 1 e 2: Carrossel, a Frozen, O urso e o leão, Chiquititas, Cúmplices de um resgate, Carinha de anjo, Homem Aranha, As princesas, Malhação, Haja coração.

Pesquisadora: Mas vocês assistem o que vocês desejam ou não?

Viajante 1: Quando a minha irmã não deixa eu assistir eu fico muito bravo.

Viajante 2: A minha mãe deixa eu assistir tudo que eu quero.

Pesquisadora: Mas o que é mais legal no que vocês assistem?

Viajantes 2: Quando passa os carrinhos da Hot Wheels.

Viajantes 2: É na Disney que passa os carrinhos, no intervalo do desenho.

Pesquisadora: Alguém tem alguma coisa que passa na televisão?

Viajantes 1 e 2: Eu tenho a garrafinha da Elsa, da Frozen, das Princesas, do Homem Aranha, do Homem de Ferro. Eu tenho a camiseta do Homem Aranha. Eu tenho a sandália da Barbie. Eu tenho do Ben 10.

Viajantes 1: Eu quero a boneca Baby Alive que passa na TV.

Viajantes 2: Vou comprar uma máquina de teia do Homem Aranha para eu ir no oratório.

(Roda de conversa: Mídia/Viajantes 1 e 2, 07 out.2015; 21 out.2016).

Os super-heróis, as bonecas e os objetos com seus personagens favoritos circulam entre as crianças, assim como o desejo de consumir alguns objetos que eles não possuem, veiculados pela mídia, como a boneca Baby Alive e a máquina de teia do Homem Aranha, levando-me a entender que o ato de “consumir assume nas sociedades atuais não só a função de suprir necessidades, mas também, entre outras, a de identificador social” (IGNÁCIO, 2009, p. 47).

Os alunos pesquisados manifestaram, em suas falas, o envolvimento entre mídia e consumo. De acordo com Costa (2009, p. 36), “desde pequenos somos desencorajados pelas estratégias contemporâneas de marketing a manter ligações duradouras com qualquer tipo de objeto de consumo”. Analiso que conforme o que circula na mídia, os sujeitos infantis vão substituindo os seus desejos, estando sempre em busca de algum objeto para ser consumido, uma vez que sempre existe algum objeto novo direcionado para o público infantil. Quando perguntei quem assiste televisão, todas as crianças, de ambos os grupos, falaram que assistem aos mais diversos programas, tanto em canais abertos como em canais fechados, e, ainda, manifestaram o desejo de consumir produtos relacionados ao que assistem.

Observo que uma ligação bem “sucedida” e bastante perigosa nesta sociedade do consumo é a que existe entre a mídia e a criança, pois “todos os membros da sociedade de consumidores são, do berço, ao túmulo, consumidores [...]” (BAUMAN, 2008, p. 83). As palavras de Bauman trazem para a discussão que as crianças consomem desde muito cedo, o que foi constatado na roda de conversa descrita acima, e que o desejo de consumir não é passageiro, a única coisa que é passageira neste contexto é a moda, sendo que sempre tem um produto novo que é desejado pelas crianças.

Ao ser verificado o potencial de consumo das crianças, dedicou-se, para estas, um espaço exclusivo, desde materiais de primeiras necessidades até objetos superficiais que estão na moda, no qual “se busca encontrar a felicidade através dos objetos que possam satisfazer os sonhos e desejos [...]” (SCHMIDT; PETERSEN, 2015, p. 119). Diante disso, as crianças estão imbricadas dentro destes espaços de sonhos e desejos, levando-os para todos os ambientes em que circulam, inclusive, para o espaço escolar.

As crianças que vão para a escola, nesta sociedade, passam grande parte do tempo em frente à televisão e/ou utilizando inúmeros aparelhos eletrônicos. A partir do trabalho de campo realizado, posso identificar que ser criança na contemporaneidade é querer o que está na moda, ficar parecido com o que passa na televisão ou usar alguns objetos que por ela são divulgados. É querer ser igual a um personagem de novela e ter a força de um super-herói.

Nas observações realizadas durante a pesquisa, percebi que o “[...] consumo vai assumir destaque nesta sociedade, e não há como pensar nas crianças da atualidade sem considerar que, ao longo do século XX, ele se tornou uma marca determinante na produção de infâncias do século XXI [...]” (SCHMIDT; PETERSEN, 2015, p. 123).

Os sujeitos infantis manifestam os seus desejos, as suas vontades e os seus interesses, que nem sempre são iguais, mas que estão dentro da lógica da mídia/consumo/moda, “o consumo inicia-se já em casa, em frente à televisão e nos teclados dos computadores. O marketing televisivo começa a operar suas pedagogias de sedução e deleite para formar clientes quando estes ainda usam fraldas”. (COSTA, 2007, p. 77). As crianças são clientes desde muito cedo e, quase sempre, estão sujeitas a uma lógica de mídia/consumo/moda, pois desejam possuir o que está posto nas propagandas e nas novelas. Da mesma maneira, percebi que as crianças não desejam e nem pretendem consumir o que está fora desta lógica.

Diante deste cenário, recordo que, em uma manhã, estava na fila para entrar na sala de aula, depois de uma atividade recreativa no saguão da escola. Encontrava-me um pouco afastada, somente olhando e escutando as manifestações das crianças na fila, quando uma estudante de seis anos, Carmem, me olhou e disse: “Olha, o meu colar está na moda, minha mãe comprou para minha irmã também, é igual o da menina que passa no canal 2” (Diário de campo, 16 out.2015). Ao questioná-la sobre o colar, principalmente sobre a emissora que o anuncia, a estudante respondeu: “É no canal 2, a Júlia tem um igual”.

Analizando a manifestação de Carmem, comprehendi que estava se referindo à novela *Malhação*²² e que Júlia²³, é uma das personagens da atração, que usa o objeto (colar) que a menina diz estar na moda. *Malhação*, apesar de ser descrita como uma novela destinada ao público adolescente, influencia também as crianças de cinco e seis anos.

A manifestação de Carmem faz entender como é importante para as crianças do século XXI estarem inseridas na cultura do consumo, revelar o seu “potencial” de consumir o que está na moda, consumir o que a mídia apresenta. Nesse sentido, é importante compreender que a maioria das crianças assiste à televisão todos os dias e a mídia televisiva tem “influenciado e estimulado o consumo” das crianças no contexto no qual estão inseridas, como asseguram Schmidt e Petersen (2015, p. 123).

²² Novela transmitida pela emissora Rede Globo.

²³ Personagem da atriz Livia Aragão, filha do humorista Renato Aragão (Anexo 1).

Ser consumidor nesta sociedade consumidora é muito importante, pois o “consumismo é o traço definidor da conduta alimentada pela cultura consumista na sociedade consumidora”. (COSTA, 2009, p. 35).

A manifestação de Carmem mostra a importância e a influência dessa moda. A estudante ressalta, inúmeras vezes, o motivo pelo qual está utilizando o acessório: “eu tenho o que está na moda”, tenho o que “está na mídia”, “a atriz usa”, “passa no canal 2”. Carmem explica até me fazer entender que o tal objeto é algo de grande relevância para ela e para o grupo a que pertence.

Ainda é possível perceber, por meio das observações realizadas e nas rodas de conversas, que as crianças, frequentemente, consomem por influência da mídia e não por necessidade, já que “as crianças e os jovens aprendem, desde muito cedo, a buscar aceitação social pelo consumo” (IGNÁCIO, 2009, p. 48). Hoje, consigo compreender que a todo o momento a mídia apresenta um brinquedo novo, roupas, calçados, materiais escolares, e objetos de diferentes naturezas para o público infantil, utilizando alguns bordões¹ que fazem com que a criança pense que aquele determinado objeto é indispensável para ela, ou seja, que ela necessita e precisa daquilo para ser aceita naquele espaço. Sempre que algum aluno chega com um desses objetos, todos se aproximam e querem brincar com ele, seja uma boneca, um ou super-herói ou qualquer outra coisa que é destinada ao público infantil (sandália, relógio, garrafinhas, materiais escolares, entre outros).

Além de querer adquirir o objeto que está na moda porque está na mídia, as crianças desejam mostrar que elas consomem este objeto. Outro aspecto que percebi nas crianças pesquisadas é que não só desejam ter o objeto que a personagem usa na televisão, elas também desejam ser a personagem. Na sociedade consumidora “não é difícil, assim, entender porque as crianças e jovens de hoje (ou pelo menos boa parte delas) ambicionam ser “famosos”, que significa ser notado, comentado, desejado” (COSTA, 2009, p. 37 – grifos da autora). Em outras palavras, significa que ter um determinado objeto da personagem, implica estar mais próximo de transformar-se na personagem, além de estar na moda por ter tal objeto, também não deixa de estar na “mídia” nem que seja naquele espaço da sala de aula.

Durante a pesquisa identifiquei que há várias atrações midiáticas que influenciam as crianças. Além da novela Malhação (Rede Globo), que já foi abordada anteriormente, aparecem as novelas Carrossel, Cúmplices de um resgate, Carinha de anjo, todas transmitidas pelo Sistema Brasileiro de Televisão (SBT). Outras novelas deste canal de televisão, de certa forma, também marcam as identidades e diferenças das crianças pesquisada. Também preciso

register os programas e desenhos transmitidos pelos canais a cabo, ou seja, canais fechados/pagos a que algumas crianças têm acesso.

Uma grande influenciadora dos desejos infantis é a novela *Carrossel*²⁴. Em muitos momentos, a mídia forma estereótipos nos quais muitas crianças se veem representadas, como no caso desta novela, diariamente assistida, principalmente nas personagens de que elas são “fãs”. Por meio da pesquisa, verifiquei que as crianças desejam, tentam e buscam ficar, o mais possível, parecidas com o personagem que admiram.

Esse desejo pode se tornar nocivo às crianças, como em um caso que acompanhei em 2013, antes do meu ingresso no PPGE/UCDB. Neste ano, a novela *Carrossel* estava sendo transmitida e, no ano de 2015, foi reprisada novamente, e estava influenciando, de modo prejudicial, uma criança de 6 anos. Naquela ocasião, era a professora responsável pela sala de recurso e a mãe veio ao meu encontro, solicitando que conversasse com sua filha, pois a menina, nas palavras da mãe “odiava o seu cabelo por não ser igual ao da personagem Maria Joaquina²⁵”. De acordo com o relato materno, a criança desejava que ela alisasse todos os dias o seu cabelo, antes de ir para escola. Quando não estava com o cabelo liso, mantinha-o amarrado. Relatou, ainda, que havia flagrado a filha, em algumas situações, arrancando o cabelo porque não gostava dele.

Neste contexto, fica evidente que a mídia, além de contribuir para as crianças consumirem, também contribui para a criação de “modelos perfeitos” a serem seguidos. Aqueles que não estão dentro destes “padrões perfeitos” vão buscando essa perfeição a todo custo. Concordo com Momo (2007, p. 55) quando escreve que “os dados e os fatos apresentados pela mídia nos comovem, nos posicionam, nos fascinam e compõem parte de nossas vidas cotidianas”. Não ser representada neste espaço midiático faz com que muitas crianças se sintam “feias”, principalmente por possuir um cabelo diferente. A criança que muito deseja ser parecida com a personagem Maria Joaquina tem uma necessidade de reafirmar-se com o cabelo que a personagem usa para ser feliz, para se sentir aceita. É muito cruel para uma criança de seis anos viver a infância em busca de um modelo perfeito produzido pela mídia.

²⁴ A telenovela infantil *Carrossel*, baseada na telenovela mexicana "Carrussel", foi produzida pelo SBT e escrita por Íris Abravanel. No início, dirigida por Del Rangel e mais tarde substituída por Reynaldo Boury. A história gira em torno de Helena, uma jovem professora linda e meiga que leciona ao terceiro ano da Escola Mundial. Para ela, o ensino caminha lado a lado com o amor. É moderna e ligada nas novas tendências da educação. Helena se torna um referencial para seus alunos. É com ela que eles contam em todas as circunstâncias que enfrentam, sejam elas felizes ou tristes. Disponível em: <http://www.sbt.com.br/carrossel/>. Acesso em: 26/01/2016.

²⁵ Nome da personagem da novela *Carrossel*.

As infâncias contemporâneas buscam, a todo o custo, assemelhar-se aos modelos perfeitos da mídia, como bem revela a manifestação de uma menina de seis anos, que chamarei de Maria Joaquina.

“Ele é o Cirilo, eu sou a Maria Joaquina”, outra referência à novela Carrossel; Cirilo, da referida novela, é um menino negro, mas o menino que a aluna descreveu como Cirilo é branco, de olho claro, fisicamente muito diferente do Cirilo do Carrossel. A Maria Joaquina da sala de aula também é fisicamente bastante diferente da novela, sendo que a da sala de aula é negra e tem os cabelos cacheados. Aproximando-me, perguntei: “Por que você quer que ele seja o Cirilo?”, “O Cirilo gosta da Maria Joaquina, ela manda nele” (Diário de campo, 13 nov.2015).

O depoimento da Maria Joaquina da sala de aula aponta o seu desejo de ser a personagem. Na turma em que a pesquisa transcorreu, observei que o desejo de ser aquela menina rica e mandona da novela Carrossel era bastante forte entre as meninas, já que muitas delas alisam o cabelo e compram objetos para ficar mais parecidas com a personagem. Nesta perspectiva, ressalto Gavião (2013, p. 38), que escreve: “a mídia é entendida como central na vida social contemporânea, já que, por meio da mesma, os sujeitos compartilham o e atuam no espaço social”. Utilizando outras palavras, a mídia direciona e constrói as identidades infantis.

A criança deseja ser aquela personagem que tanto gosta, mas, em relação à personagem acima citada, ela não é uma personagem encantadora na novela, ela é mandona e bastante arrogante. Todavia, muitas meninas a admiram e querem ser iguais a ela. Por quê?

Numa sociedade onde o ter é muito importante, para as meninas investigadas, ser rica e bonita pode ser muito significativo, pois vivemos num mundo globalizado, onde a aparência conta muito e o dinheiro, também. Percebo que, para as crianças, desde muito pequenas, é importante ter dinheiro para poder consumir o que é desejado. Com isso, o “consumo é reposicionado na cultura e na qualidade de uma prática relacionada à constituição de identidade dos sujeitos” (Ibid., p. 37). Compreendo que a identidade consumista do sujeito infantil tem ligação direta com a influência da mídia.

A mesma autora destaca que o “[...] ato de consumir é uma prática social complexa, que se amplia e se desdobra em novas práticas de compra-e-venda em outros sentidos. Quase tudo pode ser consumido, quase tudo pode virar mercadoria, inclusive, os sujeitos e suas identidades” (GAVIÃO, 2013, p. 38).

As culturas infantis estão atravessadas pela mídia que as “transforma” em consumidoras de produtos que estão na “moda”, que tem caráter passageiro, “onde tudo pode e deve ser substituído tão rapidamente quanto possível” (GAVIÃO, 2013, p. 41).

No rastro dessa discussão, é possível avaliar que a mídia transforma sujeitos em escravos do consumo e as crianças contemporâneas estão bastante expostas a isso, bem como a imagens de um ser perfeito – personagens de ficção, modelos, cantores. Mesmo sabendo que, na realidade, elas não são parecidas com as personagens, por exemplo, no seu imaginário, elas são. Em outras palavras, podemos entender, então, que mesmo não havendo condições de consumir, no seu imaginário, elas consomem.

Neste sentido, “torna-se difícil falar de sujeitos excluídos da relação com o consumo, ou em considerar uma posição alheia ao consumo, pois, de algum modo, é possível realizar consumos nem que seja no nível do imaginário” (GAVIÃO, 2013, p. 39). Conforme Momo (2007, p. 57 – grifos da autora), “a mídia tem sido entendida como uma das principais “responsáveis” pelas modificações da face do mundo”. Analiso que ela tem sido uma grande influência para a produção das identidades infantis contemporâneas, criando culturas consumidoras.

Em outra ocasião, o menino Jorge declara: “A minha sandália é igual ao meu relógio, minha mãe comprou pra mim” (Diário de campo, 23 out.2015). Ele se refere à sandália e ao relógio do personagem Homem Aranha. Durante as observações realizadas em sala de aula, pude verificar que Jorge é um aluno que chega à sala “soltando teias”. A criança reproduz com as mãos o mesmo gesto do super-herói. É importante registrar que mesmo antes de Jorge ter ganhado a sandália e o relógio, o menino já realizava tais gestos e movimentos.

No dia em que Jorge anunciou para todos a sua mais nova aquisição, os meninos foram até ele para ver os referidos objetos, movimento que acompanhei atentamente. Diante dessa situação, pude compreender algumas manifestações dos meninos dizendo: “Eu também vou comprar”; “Vou pedir para a minha mãe comprar pra mim”. Outros diziam: “Eu já tenho”. Essa cultura consumidora, esse desejo de consumir, circula na turma. Assim sendo, se não tenho, preciso ter. Nenhum menino ficou indiferente à aquisição de Jorge, todos mostraram desejo pelos objetos.

Consumir, desejar, querer ser, faz parte de uma cultura midiática. Cultura que permeia a vida das crianças contemporâneas, por meio das propagandas que descrevem o objeto como indispensável, dirigindo-se a um determinado público que ela quer atingir. Os apelos feitos pela mídia fazem com que, desde pequenas, as crianças cultivem uma cultura consumidora. No tocante ao exemplo citado, fui observando como o desejo de ter o relógio e

a sandália de um personagem animado, ou seja, o super-herói, assumiu papel bastante forte na cultura infantil, pois o menino que não o tem, mesmo em seu imaginário, vai consumir aquele objeto desejado.

Além do Homem Aranha, circulam entre os meninos os objetos do Ben10 e de outros heróis que fazem sucesso no universo infantil masculino. Em uma observação realizada no parquinho da escola, percebi que os meninos não querem somente os objetos dos super-heróis, eles também disputam, entre si, no pular, no saltar, discutindo para ver quem é o super-herói mais “forte”. Nesta dinâmica, ninguém quer perder, todos desejam ser o mais “forte” e com isso, competem constantemente.

O papel da mídia é formar padrões a serem seguidos por um determinado grupo. Os meninos precisam ser fortes, iguais aos super-heróis; as meninas precisam ser bonitas e ricas, como a personagem Maria Joaquina da novela Carrossel. Momo (2007, p. 56) destaca que “as invenções midiáticas desempenharam um papel fundamental para que a cultura perpassasse todas as esferas de nossa vida”. A boneca Barbie é um exemplo perfeito de que tipo/padrão de beleza a mídia quer vender para nossas crianças como ideal. A boneca é branca, alta e magra, ou seja, perpetua, há anos, um estereótipo de beleza e, com isso, vai produzindo identidades simbolizadas por esse viés de “perfeição” da boneca. Vale registrar que, no ano de 2015, a Barbie ganhou outro formato, não simplesmente uma boneca loira, alta e magra, mas algumas bonecas que contemplam certa diversidade.

Dessa maneira, o movimento de formar crianças com culturas consumidoras é relevante para que este sujeito desempenhe seu papel consumista durante toda a sua vida. Vivemos em um país capitalista que precisa de sujeitos cada vez mais consumidores. Não acredito que as pessoas que idealizaram o novo formato da boneca acima citada têm pensado prioritariamente nas diferenças de corpos ou de culturas existentes entre as pessoas, que antes tal boneca não contemplava. Penso que foi um jeito de incentivar ainda mais o consumo da mesma, apesar disso, considero que estes novos formatos da boneca acabam por contemplar outros “padrões” que fazem parte da nossa sociedade.

A mídia forma e fomenta estereótipos dentro do que ela acredita como bom para aquele grupo. Ante o exposto, posso mencionar que “a mídia é tão central quanto o consumo nas relações contemporâneas, sobretudo no que se refere à fabricação de desejos” (GAVIÃO, 2013, p. 41). Quando a criança manifesta que deseja ter um cabelo igual à menina da novela infantil, ser alta e magra igual à Barbie, ou de ser um super-herói (desejo que se realiza quando compra produtos dos referidos personagens), nos mostra que somos produzidos dentro

de uma fábrica de desejos, o que faz de cada sujeito um eterno consumidor daquilo que está na “moda”.

Como exemplo disto, posso citar uma situação que vivenciei no dia 05 de maio de 2016, na seção de iogurtes de um supermercado de Rondonópolis, quando uma pessoa se aproximou e falou: “Eu odeio propaganda, porque além de ser mais caro é menos nutritivo e as crianças não querem outro!”. O desabafo desta mãe se referia a um produto que passa na televisão e que, por isso, seus filhos não queriam consumir outro. Essa fala explicita que os pais levam para casa o que os filhos desejam por estar na mídia, mesmo eles não concordando que aquele produto seja o melhor para os seus filhos. A mídia tem esse poder, de formar e produzir identidades que consomem.

A publicidade de produtos destinados diretamente para o público infantil aumenta cada vez mais. Momo (2015, p. 100) contribui para a problematização argumentando:

Na sociedade de caça e coleta, que dependia da mobilidade, da itinerância, as crianças eram vistas como um peso, um fardo, porque precisavam ser carregadas/transportadas. Já na sociedade agrícola, que não possuía máquinas para cultivar a terra, as crianças passam a ser vistas como desejáveis, como mão de obra, como seres produtivos. Na sociedade de consumo as crianças também mudam o seu lugar social.

As infâncias contemporâneas têm um lugar de destaque nesta sociedade do consumo, existindo um mercado específico, e essas “[...] práticas de consumo têm contribuído com e operado na constituição das identidades infantis contemporâneas” (SCHMIDT; PETERSEN, 2015, p. 116). Essas identidades, que são atravessadas pela mídia, é que influenciam o consumo.

Uma manifestação de identidade que também está presente nas falas das crianças pesquisadas é a relação de gênero, como já foi destacado nas seções anteriores. No tópico a seguir, aprofundo a discussão sobre o assunto.

3.2 “Eu posso trocar essa tesoura por outra? Rosa é cor de mulher”: as manifestações em relação ao gênero - coisa de menina x coisa de menino

O gênero vai muito além de papéis masculinos e femininos, tendo em vista que “papéis seriam, basicamente, padrões ou regras arbitrárias que uma sociedade estabelece para seus membros e que definem seus comportamentos, suas roupas, seus modos de se relacionar” (LOURO, 1997, p. 24).

De acordo com Guizzo, Beck e Felipe (2013), os estudos

[...] delineados em torno da temática gênero têm procurado articulá-la a outras categorias tais como geração, raça, cor, classe social, [...]. Muitas críticas têm sido feitas ao conceito, por entender que ele limita e de certa forma aprisiona a compreensão de outras identidades, em especial quando conectadas às questões de sexualidade, como se os sujeitos se reduzissem apenas ao universo dicotômico masculino/feminino. (GUIZZO; BECK; FELIPE, 2013, p. 20).

As identidades de gênero das infâncias contemporâneas trazem marcas da modernidade, mas são (re)significadas por um “projeto” de sujeito contemporâneo. Este contato com as crianças da Educação Infantil provocou-me inquietações a respeito da identidade e diferença destas crianças. O que as produz como meninos e meninas²⁶, neste mundo contemporâneo? Qual a relevância da cor de uma tesoura para uma criança de cinco anos?

“Não quero tesoura rosa”, manifesta Jaime, de seis anos, no momento em que a professora distribuiu as tesouras entre os alunos. O menino revelou seu incômodo ao dizer: “Eu posso trocar essa tesoura por outra? Rosa é cor de mulher.” (Diário de campo, 10 ago.2015). O aluno expressa a visão construída nele em relação à cor rosa²⁷, isto é, rosa é uma cor de menina e menino não pode usá-la. Guizzo (2013, p. 33) me ajuda a entender que “situações assim podem reforçar a noção de que a masculinidade hegemônica se distancia de tudo o que se atrela ao que é considerado feminino”. Os meninos precisam se distanciar de tudo aquilo que a sociedade impôs como sendo de menina. Eles precisam afirmar a sua masculinidade, neste caso, perante os seus colegas. Mas quem os ensinou?

Quem disse para o Jaime que rosa é cor de menina? Como ele produziu essa verdade dentro dele, fazendo com que uma tesoura, distribuída aleatoriamente para meninos e meninas, sem preocupação com a cor, o deixasse tão incomodado, já que, supostamente, é de “menina”. Sob a lógica de cor de menino/cor de menina, é possível perceber que o menino se recusa a utilizar uma tesoura de cor rosa para cortar um papel, pois a sociedade, em seus discursos hegemônicos (“cristão”, “hetero”, “branco” e “masculino”), pregou que “rosa é coisa de mulher” e ele é um homem, não uma mulher, portanto, não deve usar tal cor, ou pode ficar mal visto perante a classe. Nesse sentido, Guizzo (2013, p. 33) afirma que “as masculinidades se constroem”.

Para Silva (2014),

²⁶ Entendo que ser homem ou mulher é uma produção e não algo dado, fixado ao nascer.

²⁷ Foi no início do século XX (1920 e 1950) que as lojas começaram a sugerir azul para meninos e rosa para meninas.

A identidade e a diferença têm que ser ativamente produzida. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais. A identidade e a diferença são criações sociais e culturais. (SILVA, 2014, p. 76).

A partir do que asseveram os autores, é possível entender que Jaime não nasceu com essa concepção, mas sim, que foi produzida nele essa verdade: que rosa é cor de menina. Assim, os movimentos históricos, sociais e culturais contribuíram para que ele acredite nisso.

Tendo em vista esse contexto, relato uma roda de conversa realizada em ambos os grupos pesquisados, com o uso, em determinado momento, de bonecas de EVA – uma vestida de rosa, outra de azul –, como recurso para provocar o debate.

Pesquisadora: Qual é a cor preferida de vocês?

Viajantes 1, 2 (meninos): Azul, a cor do Homem Aranha

Viajantes 1, 2 (meninas): Rosa.

Viajante 2 (menina): Toda a menina gosta de rosa.

Pesquisadora: Qual é a cor do Homem Aranha?

Viajantes 2 (meninos): Preto e vermelho.

Pesquisadora: Quais vocês acham mais bonita? (mostrando as bonecas de EVA).

Viajantes 2 (meninas): Aquela, aquela, aquela... (sempre apontado para a boneca que estava vestida de cor de rosa).

Pesquisadora: Por que esta?

Viajantes 2 (meninas): Porque ela está de rosa.

Viajantes 2 (meninos): (sem exceção, todos apontaram para a que estava de azul).

Pesquisadora: Por quê?

Viajantes 2 (meninos): Porque tem o cabelo amarelo e tem roupa azul.
(Roda de conversa: Gênero/Viajantes 1 e 2, 06 out.2015; 14 out.2016).

As meninas, de forma unânime, falaram que a mais bonita era a que estava vestida de rosa. A afirmação “toda a menina gosta de rosa”, foi aceita com satisfação pelas demais.

Nas declarações dos meninos, pode-se perceber a marcação da cor azul da roupa da boneca de EVA utilizada para a dinâmica. A cor do cabelo também foi citada por eles, pois o cabelo da boneca que estava de azul era loiro, o que contribuiu para que aquela boneca loira fosse avaliada como a mais bonita, sendo que a outra boneca tinha o cabelo negro e a roupa rosa (Apêndice 2).

Finco (2013, p. 173 – grifos da autora) pondera que, se

Ser menina e ser menino fossem apenas construções biológicas não seria necessário tanto empenho para defini-lo rotineira e reiteradamente como tal. É perceptível que existem intensos esforços para que as crianças

desenvolvam uma identidade de gênero feminina ou masculina – existe uma busca pelo desenvolvimento “normal” da masculinidade e da feminilidade.

Temos contribuições importantes, que circulam no universo infantil e que produzem as suas identidades, com verdades inquestionáveis, que simplesmente são reproduzidas de geração em geração. Para os meninos, ultrapassar a barreira de gênero é mais difícil. Como afirma Guizzo (2007, p. 41 – grifos da autora), “é possível inferir ainda o quanto aos meninos há uma possibilidade menor de “atravessar” as fronteiras de gênero. A eles é menos permitido que façam “coisas” de menina [...]”, pois, como aponta Finco (2013, p. 173), as “preferências de comportamento de meninas e meninos não são meras características oriundas do corpo biológico, são construções históricas e sociais.”

Crescemos ouvindo que os meninos são os “heróis” e as meninas as “princesas”. De fato, as coroas de princesas e tiaras circulam entre as meninas pesquisadas, preferencialmente, na cor rosa, mas também tem azul, amarela e vermelha. Nesta perspectiva, analiso que a influência e a “busca” por uma beleza perfeita e a espera por um príncipe encantado para construírem as suas famílias e serem “felizes para sempre”, foi demonstrada numa fala na pesquisa de campo.

Estava no campo de pesquisa, observando e fotografando os objetos que circulavam entre os sujeitos pesquisados, até que me aproximei de uma menina que estava usando uma coroa, e perguntei por que ela a estava usando. Eis o diálogo que se seguiu:

“Porque sou uma princesa”. “Por que você quer ser uma princesa?” “Porque as princesas são bonitas”. “Por que você acha as princesas bonitas?”. “Porque elas são.” Um menino ouviu a conversa, me olhou e disse que era “Para o príncipe se casar com ela”. Eu digo para ele que não havia entendido e ele repete: “Para o príncipe se casar com ela, ele não casa se for feia”. (Diário de campo, 30 out.2015).

É perceptível a influência dos contos de fadas dirigidos ao público infantil, que trazem uma concepção de que as princesas somente serão felizes no momento que encontrarem os seus “príncipes”. Na fala do menino, isso somente será possível se a menina/mulher for bonita, “para o príncipe querer ela”, e esse “ser bonita” segue a lógica de ser branca, magra e ter lindos cabelos longos, estereótipos que são produzidos nos sujeitos infantis pelas

Obras literárias entendidas como artefatos culturais legitimadores de identidades sociais e de gênero, estabelecem relações de poder entre leitores/as e escritores/as de tais textos, constituindo um circuito produtor e

reprodutor de práticas sociais masculinas e femininas consideradas ideais. (FERREIRA, 2009, p. 67).

Outra manifestação sobre os contos de fadas aconteceu no ano de 2016, quando uma criança declarou: “Eu tenho uma roupa de Cinderela, eu gosto da Bela Adormecida, porque ela é bonita, ela é cor de pele”. Pergunto de qual cor de pele, e ela responde, olhando para a colega que é loira: “A dela.”. Neste momento, pega um lápis “cor de pele” e mostra: “Esse”. (Diário de campo, 20 out.2016).

Está presente, na fala desta criança, outro marcador que também sofre influência dos contos de fada citados, a cor da pele. A personagem é, acredita a criança, bonita, pois é “cor de pele”. Quando questionado sobre qual cor de pele, olha para si mesmo e não se identifica com a cor desejada. Olha para a colega e diz que ela tem a “cor de pele”, mas, ainda não satisfeita, pega um lápis “cor de pele” e o mostra, afirmando que ela é bonita porque é daquela cor. Além dos contos de fadas, temos, na contemporaneidade, manuais de instruções que ensinam pais e educadores a educarem seus filhos e alunos para serem meninos e meninas (SOSTISSO, 2013). Encontramos também os livros “educativos” para os pais e educadores ensinarem os seus filhos dentro de uma lógica hegemônica, universal, em que todas as meninas são iguais, como também todos os meninos são iguais. Essas ciências aparecem como “salvadoras” da infância.

Tendo trabalhado com manuais educativos destinados ao público infantil, Sostisso (2013, p. 68), avalia que

[...] é possível perceber que os manuais analisados têm uma caráter prático, anunciando sua função como guias para pais, mães e educadores(as) conduzirem suas condutas junto às crianças, apontando, para tanto, os instrumentos adequados para levar a contento o projeto de formação de meninos e meninas.

Mas mesmo com esse imenso manual “educativo” destinado para o público infantil, percebo que as meninas são as que vão produzindo as suas histórias para além das “princesas” dos contos de fadas. Eles tendem a se aproximar com mais facilidade do outro universo que, até pouco tempo atrás, era inteiramente destinado ao público “masculino”. As meninas já manifestam desejos bem diferentes daqueles de ser somente mãe e servir ao marido. O ideal de ser feliz, hoje, para as meninas, não se concentra em simplesmente encontrar o “príncipe encantado” de suas vidas, elas querem ser autoras de suas histórias, protagonistas delas mesmas. Percebo que os meninos têm mais dificuldades para entrar no “universo feminino” e estão sempre tentando mostrar a sua masculinidade.

Reporto-me a um fato que ocorreu no ano de 2014, também envolvendo a cor rosa. Um aluno, de cinco anos, não pintava com a cor rosa e, se outro colega menino pegasse o rosa para colorir, ele dizia: “Não pode, rosa não é cor de homem, é de mulherzinha”. Recordo, ainda, que sua mãe o buscava na escola com uma bicicleta rosa. Certo dia, perguntei a ele: “Qual a cor da bicicleta que você vai pra casa?”. Ele respondeu que era rosa, mas justificou que era da mãe. Esse era o motivo da bicicleta ser cor de rosa, era da mãe, mulher, e não dele, “homem”. Diante disso, concordo com Guizzo (2013, p. 32), quando reflete que “[...] os meninos precisam convencer as pessoas que os rodeiam, e também a eles mesmos, de que não são mulheres [...].”

Os meninos estão sempre preocupados em afirmar a sua masculinidade, em afirmar que são meninos gostando de “coisas de menino”. Mas esse menino, preocupado em afirmar a sua masculinidade, não se importa em brincar com um brinquedo rosa que seja da “moda”. Pedro, por exemplo, largou os seus carrinhos para brincar com um tablet infantil cor de rosa, porém, como ele mesmo disse, “é da minha amiguinha, mas ela me deixou brincar” (Diário de campo, 04 set.2015).

As amarras de ser criança ao produzir as suas identidades dentro das diferenças constituídas em uma sociedade contemporânea, faz com que determinada cor possa ou não ser utilizada na sala de aula para colorir um desenho ou cortar o papel, entretanto, se o objeto for do interesse da criança, então é permitido brincar com tal objeto, mesmo sendo rosa. Contudo, o menino precisa justificar essa escolha, para se afirmar masculino, informando: “É da minha amiguinha”. Brincar com aquilo que é desejado, nesta faixa etária, é satisfatório, mesmo sendo rosa, quando se trata de meninos. Sei que é importante para os educandos, pois a maioria já revelou o desejo de ter um tablet.

Mesmo Pedro largando tudo para brincar com o referido objeto, também justificou o motivo de estar brincando com algo de cor rosa, “é da minha amiguinha, mas ela me deixou brincar”. Compreendo que somos produzidos por uma lógica moderna e que a “identidade é instável, contraditória, fragmentada, inconsistente, inacabada” (SILVA, 2014, p. 96), tal compreensão mostra que o desejo de brincar com um tablet transpassa a cor, que é um tabu para os meninos, mas ele precisa continuar afirmando a sua masculinidade, o objeto é rosa, mas não é meu.

Com relação às naturalizações que são facilmente manifestadas pelas crianças, como a descrita acima, a pesquisa revela que as crianças estão presas nessas amarras de coisas de menino ou coisas de menina. Isso foi observado em uma brincadeira livre, em que uma

menina, que estava brincando com maquiagem com mais duas colegas, em determinado momento, pegou um carrinho para brincar. Ao ver a cena, um garoto olhou para ela disse:

Você não pode brincar de carrinho você é menina. E a surpresa foi a resposta da menina, “Mulher também tem carro”. E ele, não satisfeito, continuou: “Mas menina deve brincar de boneca”. A menina não respondeu nada, mas continuou brincando com o carrinho. (Diário de campo, de 16 – jul.2015).

A resposta surpreende, mas o argumento de que menina precisa brincar de boneca mostra como o menino foi sendo produzido. Ao olhar a menina e mencionar que ela está brincando com o objeto errado, dá pistas de como essa verdade foi produzida dentro dele, ou seja, sob a lógica moderna, em que menina brinca de boneca e não pode brincar de carrinho, pois tal brinquedo não faz parte do universo feminino. Quando escrevo que naturalizamos as coisas, apoiada nos autores que discutem a naturalização, comprehendo que essa naturalização ainda está bastante presente no cotidiano infantil, mas também olho para a reação da menina: mulher também tem carro, menina pode brincar de carrinho, de boneca, de maquiagem, do que quiser.

A naturalização que o menino apresenta não faz a menina recuar, largar o carrinho e voltar à atividade anterior, que era brincar de maquiagem. Ela simplesmente não falou nada no segundo argumento e continuou brincando com o carrinho. Compreendo que não se podem fixar as identidades, muito menos as identidades, infantis que produzem e reproduzem as culturas da infância.

A Roda de Conversa “O que você quer ser quando crescer?” foi motivada e direcionada pelas crianças, mas foi uma roda bastante pensada, pois não posso esquecer o que a criança é atualmente. Esta é uma pergunta que rende bastante críticas dos pesquisadores da infância. Trevisan é umas das autoras com quem trabalho na dissertação e faz uma crítica a tal pergunta, pois escreve “[...] quando questionados acerca das crianças, se referem àquilo que serão, e raramente àquilo que já são, às suas vidas quotidianas. Um exemplo clássico desta persistência encontra-se na pergunta “O que queres ser quando fores grande”. (TREVISAN, 2007, p. 43).

Diferentemente, entendi que esta pergunta, lançada na roda de conversa, poderia ser bastante significativa para a pesquisa, sendo que foram as crianças que a direcionaram, comprehendendo que “as crianças sugerem caminhos, traçam cartografias, nos ensinam a ousar, a transpor o modo tranquilizador de como vínhamos pesquisando e analisando nossos dados até então” (DORNELES e FERNANDES, 2015, p. 73)

Assim, a primeira roda de conversa de 2015 se tornou realidade sinalizando marcadores de gênero, influência da família, a mídia e o consumo. Depois que falaram sobre suas vivências, passei a direcionar as perguntas.

Pesquisadora: O que vocês querem ser quando crescer?
 Viajantes 1 (meninos): Bombeiro, igual meu pai.
 Viajantes 1 (meninos): Policial.
 Viajantes 1 (meninos): Policial Federal.
 Viajantes 1 (meninos): Trabalhar na SEMA²⁸.
 Viajantes 1 (meninas): Vou ser policial.
 Viajantes 1 (meninas): Médica.
 Viajantes 1 (meninas): Bailarina.
 Viajantes 1 (meninas): Professora de Educação Física.
 Viajantes 1 (meninas): Professora de balé.
 Viajantes 1 (meninas): Professora.
 Viajantes 1 (meninas): Vou lavar vasilha, igual minha mãe, e namorar.
 Viajantes 1 (meninas): Cabelereira²⁹.
 (Roda de Conversa: Profissões/Viajante 1, 13 jul.2015).

Estas declarações permitiram notar que as profissões que os meninos desejam seguir não se afastam do que a sociedade historicamente repassa como profissão masculina. Conforme Finco (2013, p. 181 – grifos da autora), “meninas e meninos são ensinadas/os a gostar de coisas diferentes, a “saber fazer” coisas diferentes, a serem competentes ou hábeis em tarefas ou funções distintas”. Compreendo que os sujeitos infantis do gênero masculino pesquisados seguem essa lógica.

As meninas pesquisadas transpõem essa lógica ao expressarem que desejam ser policiais, médicas, professoras de Educação Física, professoras de balé, donas de casa, cabelereira, e, ainda, namorar. Essas manifestações, de alguma forma, ultrapassam a fronteira de gênero masculino/feminino, revelando que os sujeitos femininos permitem-se desejar qualquer profissão.

Outro ponto que destaco nesta roda é que, “Na sociedade de consumidores somos constantemente ensinados, segundo os moldes da melhor pedagogia do exercício e do exemplo, a formatar nossas ações rigorosamente dentro de preceitos e táticas que fomentam a realização dos desígnios dessa sociedade.” (COSTA, 2009, p. 35).

Esses moldes incidem sobre a profissão que as crianças desejam seguir no futuro. O desejo de ser médica, policial federal, tem por trás o desejo pelo status que está associado a determinadas profissões. Na sociedade consumidora, fortemente influenciada pela mídia, é

²⁸ Secretaria Estadual do Meio Ambiente.

²⁹ Embora não tenha despostado na roda de conversa, nas observações alguns meninos falavam “eu sou o Homem Aranha, o Ben10”, e algumas meninas, diziam ser alguma atriz da novela. Porém acredito que, em vista da pergunta “o que você quer ser quando crescer”, os sujeitos foram direcionando suas respostas a profissões que fazem parte do seu cotidiano.

bastante relevante a profissão, pois dela dependerá a condição financeira para se adquirir o que desejar, e não ser “[...] consumidores falhos.” (COSTA, 2009, p. 36).

Em suas falas, também percebo a influência da família quanto a desejar uma determinada profissão, seguir a profissão do pai (“ser bombeiro igual meu pai”), seguir a profissão da mãe (“lavar vasilha igual minha mãe”). Compreendo que o contexto familiar influencia de forma significativa a construção de identidades infantis assim como o desejo de seguir a profissão dos pais. Sobre esta manifestação, dedico-me a escrever o próximo item.

3.3 A influência da família nas manifestações de identidades e diferença das crianças

Não podemos negar que, na atualidade, uma discussão bastante intensa refere-se ao conceito de família. Tal discussão chegou ao Congresso Nacional, que tem trazido a temática para o palco dos debates políticos. Porém, não vou me debruçar sobre o que o Congresso considera por família, mas sim, o que as crianças da Escola Municipal de Ensino Fundamental 1º de Maio compreendem sobre o tema.

A modernidade disseminou, por séculos, que uma família é composta por pai, mãe e filhos, ou seja, uma família denominada nuclear. Com o advento da revolução industrial, aponta Ferreira (2013, p. 102),

[...] institui-se a família nuclear – pai, mãe e filhos [...]. Essa forma de representação familiar tida como ideal, tem-se mantido até os dias de hoje, convivendo, porém, com outras – e novas – modalidades de conjugalidade, uma vez que, como uma instituição social, a família está em constante e incessante transformação.

Nesse sentido, para Oliveira (2009, p. 68), a composição das novas famílias

[...] pode variar em uniões consensuais de parceiros separados ou divorciados; uniões de pessoas do mesmo sexo; uniões de pessoas com filhos de outros casamentos: mães sozinhas [...]; pais sozinhos com seus filhos; avós com seus netos; e uma infinidade de formas a serem definidas, colocando-nos diante de uma nova família, diferenciada do clássico modelo de família nuclear.

Em minhas observações, pude perceber que essa família nuclear (pai, mãe e filhos) está muito presente nas brincadeiras das crianças pesquisadas, mesmo que nem todas as famílias das crianças façam parte desta base nuclear. Isto se manifesta nas brincadeiras: pai, mãe, filho, filhinha (termo utilizado por elas). Oliveira (2009, p. 96) pondera que “O que

ocorre é que temos um modelo de família tradicional internalizado”, e mesmo as crianças não vivendo em tal contexto familiar, esse foi o modelo que lhes foi passado.

Para Zambrano (2008), é

Comum, na nossa cultura, o pensamento de que uma criança pode ter apenas um pai e uma mãe, juntando na mesma pessoa o fato biológico da procriação, o parentesco, a filiação e os cuidados de criação. Isso acontece porque percebemos pai e mãe como sendo aqueles que dão a vida à criança, concebendo essa relação como tão “natural” que nem pensamos possa ser submetida à lei social. Cria-se um círculo vicioso fazendo esse modelo de família, por ser pensado como “natural”, torna-se incontestável e, consequentemente, passar a ser visto cada vez mais como natural. (ZAMBRANO, 2008, p. 46 – grifos da autora).

No momento em que percebi que esse ideal de família era representado constantemente pelas crianças, que brincavam com o modelo tradicional de família, entrei na brincadeira para ficar mais próxima e compreender os motivos que levavam as crianças para essa modalidade de brincadeira. Posteriormente, trabalhei com elas uma roda conversa com o tema família, justamente para ter conhecimento de que contexto familiar elas eram oriundas.

Pesquisadora: Com quem vocês moram?

Viajantes 1: Meus pais,

Viajantes 1: Moro com minha avó, porque minha mãe trabalha longe, ela precisa trabalhar.

Viajantes 1: Com minha mãe.

Viajantes 1: Com meu pai.

Viajantes 1: Com minha mãe e minha avó.

(Roda de conversa: Família/Viajantes 1, 25 set.2015).

Dentre as dezoito crianças presentes na sala no dia da atividade, somente oito moravam com o pai e a mãe, isto é, nesse modelo de família nuclear representado nas brincadeiras; sete crianças moram apenas com a mãe, mas, em seu imaginário, ainda permanece o modelo ocidental de família nuclear (pai, mãe e filhos habitando e convivendo juntos em um mesmo ambiente). Havia também uma criança que mora com o pai; uma com os avós e uma com a mãe e a avó – apesar disso, os avós não apareceram em nenhum momento, nas brincadeiras.

Concordo com Meyer (2014, p. 54) que há “um certo consenso acerca do mundo em que vivemos”. Ao ver representada uma família ideal, com pai, mãe e filhos, a criança acredita nesse modelo. Logo, ao brincar, as crianças não querem esconder o seu contexto familiar ou algo parecido, mas sim, querem representar essa idealização de família.

Em outras palavras, esse modelo hegemônico, tradicional e moderno construído durante séculos, não permite à criança enxergar as outras estruturas familiares, mesmo que nas rodas de conversa realizadas durante a pesquisa, assim como nas representações que aparecem nos desenhos, muitas tenham manifestado/representado o seu contexto familiar. Em algumas manifestações, a própria criança justifica o motivo pelo qual sua família não segue o modelo nuclear, como uma menina de seis anos, ao relatar que mora com a avó porque o local de trabalho da mãe é distante. Compartilho com Oliveira (2009, p. 76) a noção de que, “na realidade, ainda carregamos resquício do modelo patriarcal de família, que foi evoluindo até a constituição do modelo nuclear”, compreendida como ideal e repassada como tal.

Esse modelo, profundamente internalizado, faz com que o olhar para o que é família seja a partir do que nos foi permitido enxergar até aqui. Para essas crianças, “essa forma de representação familiar, tida como ideal, tem-se mantido presente até os dias de hoje [...]” (FERREIRA, 2013, p. 103), e continua sendo representada pelas próprias crianças, cinco e seisem suas brincadeiras.

Retomando o cenário da pesquisa de campo, descrevo a observação realizada no dia 08 de outubro de 2015. Neste dia, as crianças brincavam livremente com bonecas, carrinhos e outros brinquedos. Direcionei o meu olhar a um grupo de crianças que estava representando uma família nuclear. Algo na cena me chamou atenção, especificamente, a atitude de Davi³⁰. Aproximando-me, percebi que Davi estava representando o pai na brincadeira. Analisando a situação, avalio que ele reproduzia um contexto totalmente familiar para ele, pois, na roda de conversa, ele havia revelado que morava com o pai. O que aparecia ali, em suas representações, eram suas vivências diárias, pois ele estava representando o pai naquela família nuclear durante a brincadeira. Segundo Davi, muito do que ele fala e faz, relaciona-se ao que seu pai realiza cotidianamente. Compreendi, portanto, que Davi tem um modelo de família internalizado como o mais “adequado³¹”, ou seja, o modelo ocidental padronizado, que se perpetua e é representado diariamente pelas crianças.

Em outra ocasião, no dia 18 de setembro de 2015, as crianças estavam brincando, novamente de acordo com o contexto familiar que descrevi anteriormente. É oportuno esclarecer que essas brincadeiras ocorrem sempre que a professora permite que brinquem livremente, não havendo intervenção do adulto no desenrolar da mesma, a não ser quando é solicitado. A brincadeira transcorria, quando Laura pegou uma boneca, colocou-a embaixo da

³⁰ Menino que mora com o pai.

³¹ Em nenhum momento perguntei para as crianças o porquê desta representação nuclear, se elas oriundas de outro contexto familiar, mesmo porque esse não era o foco da pesquisa e sim compreender as manifestações de identidades das crianças.

blusa e deitou-se sobre duas cadeiras para “dar a luz”, como ela própria narrou. Passados alguns segundos, a criança tirou a boneca de debaixo da camiseta e avisou que o seu filho havia nascido. Nesta situação, além das personagens dos pais, presentes na brincadeira, havia também a presença da madrinha da “criança que nasceu”, a melhor amiga da mãe, representada por Laura.

Durante a brincadeira as crianças trabalharam cada detalhe do contexto, cada personagem: o pai, a mãe, o filho e a madrinha que apareceu em alguns momentos. Perguntei para a menina que representava a mãe Laura, se ela conhecia alguma mulher que estivesse grávida. A menina logo respondeu: “A minha mãe, mas a minha irmãzinha já nasceu” (Caderno de campo, 18 set.2015). O ideal de casar, ter filhos e conquistar um “felizes para sempre” é transmitido para as crianças por meio de programas televisivos, livros infantis, contextos familiares e outros, sem uma reflexão de que a sociedade se modificou e, com isso, as famílias também se reestruturaram com novas configurações.

Assim sendo, esse ideal de família vai formando identidades que não são fixas, mas que também vão sendo perpetuadas nesse modelo de família nuclear, como algo ideal.

Na nossa sociedade contemporânea ocidental, a família é percebida como a mais “natural” das instituições, o núcleo organizador a partir do qual irão estruturar-se e serão transmitidos os valores mais importantes da nossa cultura. Pensamos que por ser “natural” é também universal. (ZAMBRANO, 2008, p. 45 – grifos da autora).

Porém, não podemos esquecer que a estrutura familiar na atualidade está se modificando, hoje encontramos os mais diversos tipos de família, não somente aquela composta por pai, mãe e filhos, é “certo que atualmente o modelo tradicional de família deu espaço a uma infinidade de outros modelos familiares que têm muitas diferenças do padrão nuclear tradicional” (OLIVEIRA, 2009, p. 77), e que a “[...] instituição social, a família está em constante e incessante transformação” (FERREIRA, 2013, p. 103).

As crianças contemporâneas vêm de contextos familiares de diferentes composições, como se pode observar através das rodas de conversa e dos desenhos, todavia, nas suas brincadeiras, elas representam o modelo de família que se consolidou no ocidente como ideal.

Contudo, não podemos ficar parados em um conceito de família, mas situarmos a estrutura familiar na conjuntura em que estamos inseridos ou em que está inserida a família em que estamos estudando. Tais reflexões sobre família dão início a um exercício do pensar, com relação de ideias que vão

sendo construídas por tais reflexões. É necessário pensar a família, repreender o que significa ser família, entender que ela possui suas especificidades e suas complexidades (OLIVEIRA, 2009, p. 78).

Com o objetivo de entender o contexto familiar em que as crianças estão inseridas é que solicitei que desenhassem com quem elas moram. Cada criança desenhou a sua família, Selecionei três desenhos para serem discutidos, cada um deles trouxe um contexto familiar em que foi possível notar grande diversidade. Assim, “encontramos ‘nova família’, que se caracteriza pelas diferentes formas de organização [...]” (OLIVEIRA, 2009, p. 67 – grifos da autora). Vejamos os desenhos a seguir.

Desenho 4 – Representação da família nuclear, feito por um menino, 06 anos (2015)



Fonte: acervo da pesquisadora.

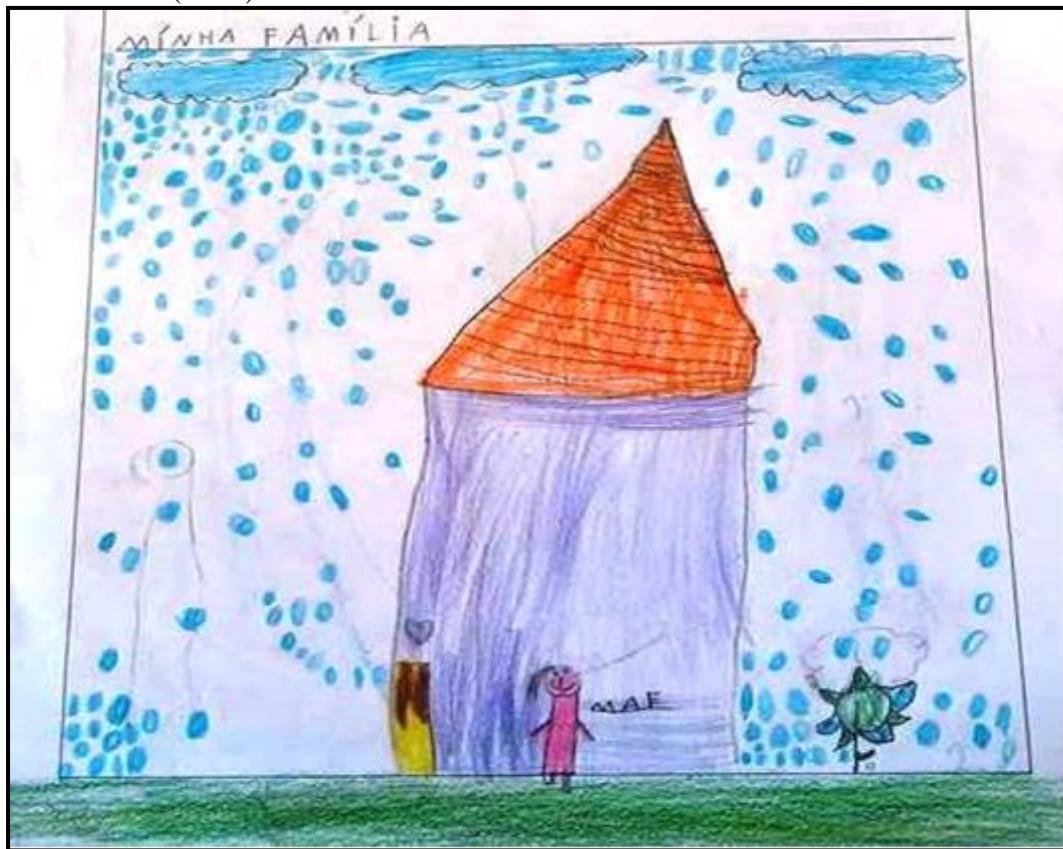
No desenho 4, a criança representa a composição da sua família, sua casa, seus pais. Desenhou o homem (pai), a mulher (mãe), e em seguida, ele (filho).

O desenho revela que a criança é oriunda de uma família nuclear, como fora representado nas brincadeiras e reafirmada em sua fala. Essa família é constituída no modelo repassado como ideal. Vale relembrar que oito das crianças pesquisadas são originárias da composição familiar que foi se conformando a partir da revolução industrial, modelo que, até pouco tempo atrás, era o único considerado, e, em virtude disso, as famílias que não o seguiam eram consideradas desestruturadas.

A sociedade tem sofrido constantes transformações, entre as quais, as das configurações familiares, Conforme Oliveira (2009, p. 79), “na sociedade contemporânea a

família continua sendo espaço para a formação e construção de identidades e de protagonistas no mundo em transformação”. No desenho abaixo se pode verificar uma família composta por duas pessoas.

Desenho 5 – Representação de uma família chefiada pela mulher, feito por uma menina, 06 anos (2015)



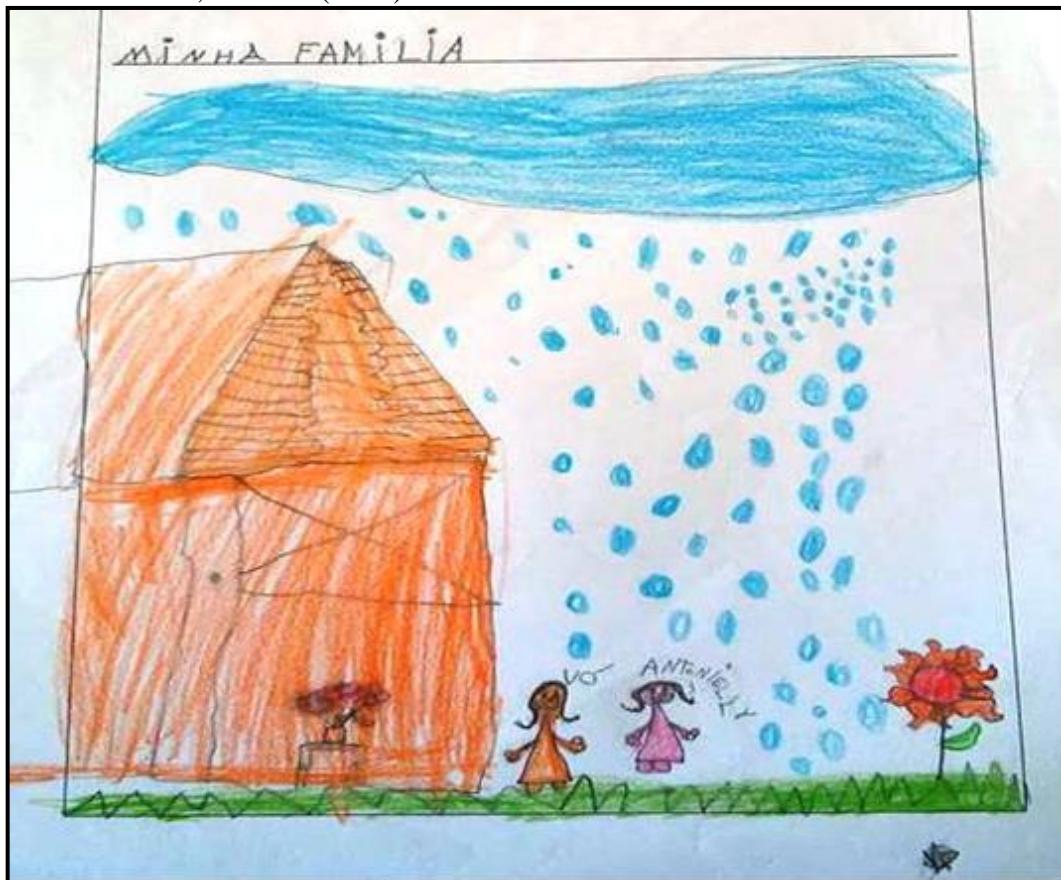
Fonte: acervo da pesquisadora.

No desenho 5, a criança desenha a casa, a chuva, nuvens, uma flor, a mãe e ela, isto é, a sua família.

Trata-se de um contexto familiar diferente daquele representado na brincadeira (pai, mãe e filhos), já que esta criança mora somente com a mãe. É uma realidade comum na sociedade contemporânea, famílias chefiadas por mulheres, o que me faz concordar com Oliveira (2009, p. 84), ao afirmar que “é essencial para as reflexões sobre família, a desconstrução de nossos conceitos prontos [...]”, e prossegue a autora, concluindo que “há ainda, na sociedade contemporânea, o questionamento sobre a capacidade de mulher em cuidar de sua família, gerando sustento” (OLIVEIRA, 2009, p. 75). Entretanto, infelizmente o preconceito em relação a algumas famílias chefiadas por mulher ainda existe.

O desenho a seguir é de uma criança que mora com a avó, outra realidade bastante comum na atual sociedade.

Desenho 6 – Representação da família de uma criança que mora com a avó, feito por uma menina, 06 anos (2015)



Fonte: acervo da pesquisadora.

No desenho 6, a criança fez a sua casa com flores, a chuva³², as nuvens, a grama verde, a avó e ela, o que reflete aquilo que a criança havia manifestado na roda de conversa: o fato de que ela vive com a avó. Também esta é uma realidade familiar comum entre as crianças pesquisadas, pois duas relataram que moram com os avós, uma, somente com os avós e outra, com a avó e a mãe. Oliveira (2009, p. 71) destaca que as “mudanças societárias afetam a dinâmica familiar como um todo e, particularmente, cada família, conforme sua composição, história e condições socioeconômicas”, o que se confirma no desenho desta criança, e na sua fala, durante a roda de conversa: “Moro com a minha avó, porque a minha mãe trabalha longe. Ela tem que trabalhar”, expressando que ela comprehende a ausência da mãe em função do seu trabalho.

³² No dia em que esta atividade foi desenvolvida, o tempo estava nublado, por esse motivo, as crianças desenharam um dia chuvoso.

Na próxima seção apresento as manifestações de identidades e diferenças produzidas pelas crianças na escola, principalmente aquelas que fazem referência à cor. Nessas manifestações, é possível perceber que, em muitas situações, as crianças as produzem em regimes de verdades.

3.4 “Ela acha bonita a “preta”, porque é da cor dela”³³: as manifestações de identidade a respeito da cor – Mas de que cor estamos falando?

Como já escrito no primeiro capítulo desta dissertação, identidade e diferença são inseparáveis. A identidade depende da diferença para existir, a identidade não é simplesmente o que está escrito em um documento, mas vai sendo produzida de acordo com os deslocamentos, afetamentos que os sujeitos realizam.

Conforme afirma Silva (2014, p. 76), “[...] a identidade e a diferença têm que ser ativamente produzidas. Elas não são criaturas do mundo natural ou de um mundo transcendental, mas do mundo cultural e social. Somos nós que as fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais.

O subtítulo desta seção revela a fala de Kokimoto, de seis anos sobre a manifestação da identidade negra da colega, “Ela acha bonita a “preta” porque é da cor dela”. Entretanto, a fala dele não é nada inocente, assim como a “identidade e a diferença nunca são inocentes” (SILVA, 2014, p. 81). Ao falar para a colega que não concorda com a sua opinião, é uma forma de dizer “você é diferente de mim, não é da minha cor, porque, se fosse, não gostava daquela, gostava dessa, que todos falaram que a outra é mais bonita”. Silva (2014, p. 83) é um dos autores com que dialogo nesta dissertação, me permitindo compreender que “fixar uma identidade como norma é uma das formas privilegiadas de hierarquização das identidades e das diferenças”.

A sociedade não é “boazinha”, longe disso. A “maneira como somos vistos determina, em parte, como somos tratados” (SANTOS, 2010, p. 523). A escola, historicamente, reproduziu as verdades que a modernidade produziu, perpetuando, de geração em geração, o que é “correto”, o que é considerado bonito, o que deve ser considerado feio e, infelizmente, “[...] de todos os órgãos, nenhum é veículo de tanto preconceito, tanta discriminação, como a pele [...]” (CANEN; OLIVEIRA 2002, p. 21).

A pele é nosso cartão de apresentação, em qualquer ambiente em que nos encontramos, a cor da nossa pele “fala”, numa sociedade tão entrelaçada pelas amarras da

³³ Diário de Campo, 03 dez.2015.

modernidade. O preconceito, que é muitas vezes escondido por trás de ares democráticos, fica escancarado na fala de uma criança, como vivenciado nesta pesquisa, quando utilizei como disparador da discussão, na roda de conversa, duas bonecas de EVA³⁴, que faziam parte da decoração da sala de uma das turmas pesquisadas, uma de cor negra e uma de cor branca. Mostrando as gravuras, dei início ao seguinte diálogo:

Pesquisadora: Quais vocês mais gostam?
 Viajantes: Eu gostei da do cabelo loiro,
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajantes: É branca.
 Viajantes: É bonita.
 Viajante: Porque ela é loira.
 Viajante: Essa³⁵!
 Viajante: Ela acha bonita a ‘preta’ porque é da cor dela.
 Viajante: A loira.
 (Roda de conversa: Preconceito/Viajantes 1, 03 dez. 2015).

Rapidamente, vinte das vinte e uma crianças presentes se pronunciaram livremente sobre qual elas consideravam a mais bonita: “a do cabelo loiro”. Indagadas sobre o motivo, muitas responderam: “Gosto daquela porque é loira, porque é branca é bonita”. Até que uma aluna negra, a qual denomino, nesta pesquisa, como Bibi, afirmou que a boneca mais bonita era a negra.

A manifestação de Bibi foi totalmente na contramão da fala dos seus colegas. Assim que Bibi mencionou a sua preferência, o aluno Kokimoto afirmou: “ela acha bonita a ‘preta’ porque é da cor dela”. A fala de Kokimoto mostra como fomos produzidos dentro de uma “força homogeneizadora da identidade normal” (SILVA, 2014, p. 83).

Analiso que Bibi, diferentemente dos demais alunos negros que compõem a turma, foi a única que conseguiu se afirmar e opinar de modo contrário ao dos colegas, sobre o que para ela é bonito, sem se importar com a opinião dos demais. Nesse sentido, e entendendo que na sociedade “impera a supremacia branca, por exemplo, “ser branco” [...]” (SILVA, 2014, p. 83), a situação retratada mostra como se produz o preconceito, desde cedo, e isto ficou evidente nas palavras de Kokimoto, mas, por outro lado, existe a resistência.

Ao desenhar, em seu imaginário, o que é bonito e o que é feio, dentro das verdades que ela (Bibi) traz consigo, Kokimoto conclui que se Bibi fosse branca, da cor dele, ela não iria achar a boneca negra bonita. Neste momento ele me revela, de forma implícita:

³⁴ Etileno Acetato de Vinila

³⁵ Referindo-se à boneca de cor negra.

“eu sou branco, ela é negra; o branco é mais bonito”. Isso ele não disse em palavras, mas ficou evidente que tal entendimento foi produzido nele.

Bibi, em momento algum, recuou em sua afirmativa de que, para ela, a mais bonita das duas bonecas era a negra, afirmindo a sua identidade negra. Percebo como é importante ter no espaço escolar as representações que fazem parte dos sujeitos que circulam naquele ambiente. A boneca negra estava lá, linda, assim como a branca. Se a negra não estivesse naquele espaço durante todo o ano letivo, será que Bibi se afirmaria negra? Será que Bibi teria continuado afirmindo que a mais bonita era a boneca negra, mesmo que os demais colegas falassem que a boneca branca era a mais bonita, por ser branca e loira? A diferença entre elas era simplesmente a cor? Conforme Hall (2014, p. 106) a “identificação é, pois, um processo de articulação, uma suturação, uma sobredeterminação, e não uma subsunção”. No cenário pesquisado, as crianças negras estavam representadas na boneca e, mesmo assim, somente uma falou que a negra era a mais bonita.

A construção do feio/bonito, do certo/errado, do que pode ser considerado bom/ruim, não é uma produção ingênua e nunca será. A declaração de Kokimoto revela todo o preconceito presente na sociedade, o que leva os sujeitos, no caso dos negros, a sofrerem diariamente, seja na escola, no trabalho, ou nos diversos meios sociais. Kokimoto só revela, em sua fala, o que foi passado para ele, seja pelos valores recebidos na família ou por outros fatores. As verdades produzidas na modernidade entraram na contemporaneidade devastando o que não pode ser considerado legítimo, autêntico, verdadeiro.

Ao expressar-se dessa maneira, Kokimoto mostra que “dividir e classificar significa, neste caso, também hierarquizar. Deter o privilégio de classificar significa também deter o privilégio de atribuir diferentes valores aos grupos assim classificados” (SILVA, 2014, p. 82). Dividir, classificar, estereotipar e outros elementos que categorizam alguns sujeitos como inferiores, é o que a sociedade tem feito no decorrer dos séculos. Dentro das divisões binárias, também trabalhadas nas seções iniciais desta dissertação, vemos que elas se encarregam de dividir e classificar os sujeitos da nossa sociedade ocidental, principalmente.

Os discursos acerca da identidade e o resultado da alteridade que Bibi traz é a cor da sua pele e, como descrito nas linhas acima, é este o órgão que mais sofre preconceito. Olhando para o mundo contemporâneo, cheio de traços da modernidade, nos deparamos com um labirinto de preconceitos.

A cor da pele é um marcador bastante presente na fala dos sujeitos pesquisados, que também vem à tona quando surge, entre as crianças, que a princesa era bonita, pois era

branca, “cor de pele”. Essa ideia, única e universalizada, é repassada pela sociedade contemporânea, sem problematizações.

A roda de conversa que descrevo a seguir apresenta um (re)pensar, uma problematização sobre cor, raça e beleza, com o auxílio de alguns elementos, com o propósito de discutir a questão do preconceito de raça que os alunos de 2015 já haviam levantado.

Iniciei a roda escutando atentamente a fala dos Viajantes 2, mas eles estavam ansiosos por saber o que havia dentro da caixa. Assim, retirei os bonecos e fui perguntando:

Pesquisadora: Quais vocês mais gostam?
 Viajantes 2: Eu gostei do de cabelo amarelo.
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajante 2: Gostei do sapato dele.
 Viajantes 2: Do branco
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajante 2: É da minha cor³⁶
 Viajante 2: Eu gostei da de cabelo amarelo.
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajante 2: A roupa dele é igual ao uniforme.
 Viajante 2: Gosto do branco, por causa da cor dele.
 Viajante 2: Daquele (se referindo ao negro).
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajante 2: Silêncio.
 Viajante 2: Gosto dos dois.
 Pesquisadora: Por quê?
 Viajante 2: A minha mãe é branca e o meu avô é negro, gosto dos dois.
 (Roda de conversa: Preconceito/Viajantes 2, 24 out.2016).

Depois que as crianças manifestaram suas ideias, foi problematizado com eles o assunto, e eles foram descobrindo que a grande maioria tinha mais semelhança, em relação à cor da pele, com o boneco negro do que com o branco.

Esse momento foi bastante significativo e surgiram outros diálogos: “eu tenho uma tia que é metade de cada um, assim, misturado”; “a minha mãe é negra” (essa menina havia falado na roda que gostava mais do boneco negro) e as crianças começaram a refletir o porquê de terem dito que gostavam mais do branco. No final, quase todos concluíram que conheciam ou conviviam com alguém de cor negra. Apenas o menino disse gostar do branco, por ser da cor dele, continuou dizendo que o branco era o mais bonito e não encontrou ninguém negro que conhecia, dizendo: “meu pai é branco, minha mãe é branca igual eu”.

Assim, como afirma Meyer (2011, p. 46), “a linguagem é, pois, fruto de relações de poder, gera efeitos de poder e está intrinsecamente relacionada e implicada com a produção daquilo que reconhecemos como sendo nós e eles [...]. Compreendo que esta

³⁶ Esta criança não é da cor branca, mas se identifica como branco.

problematização fez com que aquelas crianças repensassem o que lhes foi repassado por meio de vários artefatos que a sociedade contemporânea apresenta para legitimar as suas verdades.

A autora contribui, ainda, para a compreensão de que

Raça, etnia e nacionalidade são concepções que estão relacionadas com a produção de sentidos e critérios de pertencimento que se constituem como importantes suportes dos processos pelos quais se constroem fronteiras entre aqueles/as que pertencem e aqueles/as que não pertencem a determinados grupos/população.

Com o questionamento levantado, as crianças conseguiram perceber que estavam equivocadas em afirmar que o branco era mais bonito, mas que sim ambos eram bonitos, como expõe a afirmação final: “eu gosto dos dois”. Apenas o menino que não encontrou ninguém negro da sua família ou de seu círculo social continuou afirmando que somente o branco era bonito.

O nosso país é extremamente preconceituoso com o que considera inferior, mesmo sendo constituído por uma grande diversidade cultural, social, racial, de gênero, de classe, entre outros. O preconceito existe em relação ao negro, à mulher, ao homossexual, enfim, em relação a tudo que as divisões binárias deixaram de lado.

É com esses apontamentos sobre as manifestações de identidades e diferenças que as crianças pesquisadas produziram que esta pesquisa de mestrado foi construída. Não se trata, portanto, de fixar uma identidade pronta e acabada nas/para as crianças de cinco e seis anos, mas de pensar, também, sobre as manifestações das identidades e diferenças que produzem as crianças, nos diversos espaços sociais, e que são refletidas na e pela escola.

CHEGAR ATÉ AQUI...

Chegar até aqui foi um processo de construção/desconstrução que se revelou, muitas vezes, doloroso, mas me fez perceber como fui produzida, cheia de “verdades”. A necessidade de me afastar do que me era “natural” foi o momento de maior aprendizado. Não foi um caminho tranquilo, pois, ao percorrê-lo, (re)signifiquei as minhas certezas e fui atravessada por muitas incertezas, o que era “natural” no começo, passou a causar estranheza e ser olhado com outras lentes.

Chegar até aqui só foi possível pelas leituras realizadas, pelos autores que me acompanharam durante as disciplinas cursadas e, posteriormente, na fase da pesquisa. Com esses esse aporte, compreendi que as identidades e diferenças estão entrelaçadas pela contemporaneidade e pela modernidade, que nos apresentou, de alguma forma, as “verdades absolutas”.

Chegar até aqui foi um exercício de negociar, (re)significar, (re)aprender. Foi turbulento, mas necessário para delinear esta pesquisa, que não pretende trazer verdades prontas e acabadas, mas que busca pelas manifestações de identidades e diferenças das crianças de cinco e seis anos do século XXI, sendo um processo de deslocamento e inquietações.

Chegar até aqui exigiu que eu olhasse muitas vezes para esta dissertação, me perguntando para onde caminhar e que estratégias seguir.

Chegar até aqui foi ser capaz de visualizar que as crianças podem viver as suas infâncias de muitas formas, que não há um jeito certo para viver as infâncias, que as crianças produzem suas próprias infâncias e as manifestam nos lugares por onde circulam.

Chegar até aqui me fez conhecer, estudar, aprender sobre uma cidade de muitas cores, perpassada por muitas culturas. E me fez conhecer a história de uma escola que foi construída em sistema de mutirão para as crianças daquele local.

Chegar até aqui só foi possível porque as crianças permitiram a pesquisa, abrindo as portas para que a dissertação fosse desenhada. Desde seu início, quem a desenhou não fui eu, mas sim, as crianças. Quando me vi em uma encruzilhada, em meados do ano de 2015, eu questionava, por onde continuar? Observo todas as turmas ou não? Por onde caminhar? Foram as crianças de uma turma do matutino me direcionaram para a turma que elas frequentavam.

Chegar até aqui me colocou em movimento, especialmente após a qualificação, uma vez que a banca sugeriu ouvir mais as crianças. Como seria impossível continuar a pesquisa com as crianças de 2015, voltei a campo e as perguntas ressurgiram, e, dessa vez, direcionei o meu olhar para uma turma do vespertino.

Chegar até aqui e escrever sobre as manifestações de identidade e diferenças de crianças de cinco e seis anos, me fez enxergar crianças plurais, me fez não somente ouvi-las, inclusive o que estava para além de suas palavras, o que, no entanto, não nos permite conclusões definitivas.

Chegar até aqui revelou que as crianças desfazem os laços da modernidade quando buscam algo que é do seu desejo.

Chegar até aqui trouxe a compreensão de que os meninos tentam afastar-se daquilo que foi naturalizado como “coisa de menina” e que as meninas se aproximam com mais facilidade das “coisas de meninos”.

Chegar até aqui é identificar que a relação mídia/consumo é uma ligação muito bem sucedida, já que captou que as crianças contemporâneas têm grande potencial consumidor e desejam, intensamente, consumir o que está na mídia, o que “passa na televisão”. Entender, também, que as narrativas e brincadeiras produzidas por um viés moderno, têm, hoje, poder da mídia e dos mais diferentes espaços pelos quais as crianças contemporâneas circulam.

Chegar até aqui é perceber as crianças se afirmindo como sujeitos, mostrando suas identidades e diferenças, como ficou evidente no momento em que a criança negra se viu representada na boneca negra³⁷ e quando os Viajantes 2 conseguiram enxergar beleza além da cor branca, quando eles encontraram na sua família alguém de cor negra ou até eles mesmos.

³⁷ Viajante 1.

Chegar até aqui e compreender que as identidades e diferenças que fomentam a sala de aula são muitas vezes estereotipadas, classificadas e divididas dentro das divisões binárias difundidas durante os séculos.

Chegar até aqui foi intenso, foi conflituoso, todavia, se não tivesse sido desta forma, não teria sido possível identificar, no discurso das crianças, algumas manifestações com relação à cor e ao próximo, ao diferente. Estas manifestações refletiram a sociedade contemporânea, o que permite entender como as manifestações de identidades/diferenças são produzida nas crianças/sujeitos contemporâneos do século XXI, a grande questão desta pesquisa.

Chegar até aqui apontou que as verdades, as divisões binárias, cruzaram os mares da modernidade. O discurso hegemônico chega ao século XXI e influencia a produção das identidades e diferença das crianças.

Chegar até aqui me fez escutar que a nossa geração é “careta”. Contudo, será que a palavra certa é esta, “careta”? A palavra não seria preconceituosa e cheia de verdades, que trouxemos da modernidade? Quem nos produziu? Todos, ou melhor, a grande maioria de nós passou por um sistema escolar que não é nada neutro, nada inocente, produziu uma geração “careta”, carregada de certezas. A geração “careta” está em crise, crise com o diferente, crise com a sua identidade, crise com as suas diferenças, crise com as suas verdades.

Chegar até aqui significou compreender que são as narrativas que nos produziram/produzem. Partindo desta prerrogativa, é possível de entendimento que uma criança de seis anos tenha um discurso preconceituoso.

Chegar até aqui é escrever sobre as amarras que nos produziram/produzem e mostrar como as crianças trazem, em suas falas, a influência da família, da mídia, dos contextos social e cultural em que estão inseridas.

Chegar até aqui é refletir a respeito do que produziu/produz cada um de nós e, nesse processo, não posso deixar de pensar sobre o preconceito que os sujeitos considerados diferentes sofrem, de uma sociedade machista, colonial e escravocrata.

Chegar até aqui me faz indagar: como podemos produzir crianças sem preconceitos se a sociedade está cheia deles? Até quando a sociedade vai continuar menosprezando aquele e aquela que classificou como inferior?

Chegar até aqui torna importante destacar que se a sociedade não mudar de postura, continuaremos produzindo sujeitos com discursos preconceituosos, machistas, com um modelo ideal de família, apoiados por um sistema capitalista que incentiva a consumir o que está na mídia, seguir a moda.

Chegar até aqui fez perceber que as crianças do século XXI conseguem afirmar-se com as suas identidade e diferenças, que repensam, (re)significam, negociam as suas identidades.

Chegar até aqui é dar sentido à escrita poética de Quintana, que abre esta dissertação: “[...] Medo da nuvem que vai crescendo, Que vai se abrindo, Que não se sabe, O que vai saindo [...]”, pois pesquisar com crianças é um desafio a que me arrisquei, deslocando-me e me instigando a interrogar o pronto e acabado.

Chegar até aqui foi a oportunidade de experimentar, negociar, movimentar, pensar/repensar, construir/desconstruir, de compreender que não é o fim, é apenas o início de uma caminhada, que não há conclusões definitivas, que tudo é provisório, líquido, instável.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A TRIBUNA, Jornal. **Mais de 215 mil habitantes**. Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2015/08/mais-de-215-mil-habitantes/>. Acesso em: 30/06/2015
- ALVES, Laci Maria Araújo. **Migração, mulheres e educação em Rondonópolis**. n. 6 Tempos de História, 2002.
- ANDRADE, Sandra dos Santos. As entrevistas narrativas ressignificadas nas pesquisas educacionais pós-estruturalistas. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 113- 134.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida para consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- _____. **Modernity líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- BELLO, Alexandre Toaldo. “As meninas são tuas princesinhas... os meninos, teus reizinhos... E eu? Não sou nada!. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org). **Infância, gênero e sexualidade**. Canoas. Ed. Ulbra, 2014, p. 45- 61.
- BHABHA, Homi. **Local da cultura**. 2. ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2013.
- BOMBASSARO, Maria Cláudia. **A Roda na Escola Infantil**: aprendendo a roda aprendendo a conversar. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.
- BRASIL. MEC/SEESP. Disponível em: <http://www.assistiva.com.br/aee.html#topo>. Acesso em: 15/07/2015.
- BUJES, Maria Isabel Edelweiss. Descaminhos. In. COSTA, Marisa Vorraber. (org) **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 13-34.

CALDAS, Renan. **Jornal A Tribuna**. Rondon, Nossa Eterno Patrono. Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2015/04/rondon-o-nosso-eterno-patrono/>. Acesso em: 28/06/2015.

CANDAU, Vera Maria. O/A educador/a como agente cultural. In: LOPES, Alice Ribeiro Casimiro; MACEDO, Elisabeth Fernandes de; ALVES, Maria Palmira Carlos. (orgs). **Cultura e Políticas de Currículo**. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2006.

CANEN, Ana; OLIVEIRA, Ângela. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. **Revista Brasileira de Educação**, Set-Dez, número 21. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação- SP. 2000, p. 61-74.

CORSARO, Willian A. **Sociologia da infância**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTA. Marisa Vorraber. Pesquisa-ação, pesquisa participativa e política cultural da identidade. In: COSTA, Marisa Vorraber. (org) **Caminhos investigativos II**. Outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007, p. 91-116.

_____. Sobre educação, cultura e consumo. In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A educação na cultura da mídia e do consumo**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

CUNHA, Suzana Rangel Vieira da; LINO, Dulcimarta. **As Artes no universo infantil**. 1. ed. Porto Alegre: Mediação, 2012.

Dados Estatísticos e Econômicos. Disponível em: <http://www.rondonopolis.mt.gov.br/?pg=acidade&intCatID=117>. Acesso em: 14 de jun. de 2014.

DUSCHATZKY, Silvia; SKLIAR Carlos. O Nome dos Outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SCKLIAR, Carlos. **Habitantes de Babel. Políticas e poéticas da Diferença**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011, p. 119-138.

FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada. Infância, gênero e sexualidade: articulações possíveis. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org) **Infância, gênero e sexualidade**. Canoas. Ed. Ulbra, 2013, p. 17- 27.

FERREIRA, Suyan. “Quando mamãe e papai se apaixonaram”: representações familiares em livros literários contemporâneos. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org). **Infância, gênero e sexualidade**. Canoas. Ed. Ulbra, 2013, p. 89-123.

FERREIRA, Suyan. **História de Amor para Sempre História de Amor para Nunca Mais...**: o amor romântico na literatura infantil. 2009, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FINCO, Daniela. **Relação de gênero nas brincadeiras de meninos e meninas na Educação Infantil**. Pro-Posições V.14, n.3, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GAVIÃO, Juliana Falcão. **Representação de gênero e consumo na pesquisa com criança**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Luterana do Brasil. Canoas, 2013.

GOBBI, Marcia Aparecida. Imaginação culturas e fontes documentais em desenhos de menina e meninos da educação brasileira. *Riviste Studi Sulla Formazione*, v.1, p.151-167, 2014.

GUERREIRO, Iara Coelho Zito; MINAYO, Maria Cecilia de Souza. **O desafio de revisar aspectos éticos das pesquisas em ciências sociais e humanas:** a necessidade de diretrizes específicas. Rio de Janeiro: Revista saúde Coletiva, 2013.

GUIZZO, Bianca Salazar. **Identidade de gênero e propaganda televisiva:** um estudo no contexto da Educação Infantil. 2005. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2005.

_____. Masculinidades e feminilidades em construção na Educação Infantil. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org) **Infância, gênero e sexualidade.** Canoas. Ed. Ulbra, 2013, p. 29-43.

_____. **Identidade de gênero masculinas na infância e as regulações produzidas na Educação Infantil.** Revista Artemis. V. 6 junho 2007, p. 38-48.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2014.

IGNÁCIO, Patrícia. Criança, consumo e Identidade: In: COSTA, Marisa Vorraber (org). **A educação na cultura da mídia e do consumo.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

KLEIN, Carin; DAMICO, José. O uso da etnografia pós-moderna para a investigação de políticas públicas de inclusão social. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 65- 87.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação:** Uma perspectiva pós-estruturalista. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MACEDO, Carmem Galet. Prefácio. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK, Dinah Quesada (org). **Infância, gênero e sexualidade.** Canoas. Ed. Ulbra, 2013, p. 09-12.

MEYER, Dagmar Estermann Meyer. Abordagens pós-estruturalistas de pesquisa na interface educação, saúde e gênero: perspectiva metodológica. In: MEYER, Dagmar Estermann. PARAÍSO, Marlucy Alves.(org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2^a ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 49-63.

_____. Das (Im)possibilidades de Se Ver Como Anjo... In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves e Silva. (org). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores.** 3. ed. Belo Horizonte: Antêntica Editora, 2011, p. 39-53.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa pós-crítica ou sobre como fazemos nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação.** 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 17-24.

MOMO, Mariangela. **Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola.** 2007. Teses (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CÂMARA, Michele Januário. Reflexões sobre currículo e identidade: implicações para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antônio Flávio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. (org.) **Multiculturalismo, diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 9 ed. Petrópolis: Vozes, 2012, p. 38-66.

OLIVEIRA, Nayara Hakime Dutra. **Família contemporânea**. São Paulo: Unesp, 2009.

OLIVEIRA. Thiago Ranniere Moreira. Mapas, dança, desenho: a cartografia como método de pesquisa em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 281-306.

Origem das Quadrilhas Juninas. Disponível em: <http://linux.alfamaweb.com.br/ruasaojoao/origem.php>. Acesso em: 10-07- 2015.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologia de pesquisa pós-crítica em educação: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 25-48.

QUINTANA, Mario. **Lili inventa o mundo**. São Paulo: Global, 2005 (Coleção Mario Quintana).

RANGHETTI, Diva Spezia. O currículo escolar: conceituação e características histórica do campo. In: RANGHETTI, Diva Spezia; GESSER, Verônica. (org) **Currículo escolar**: das concepções histórico-epistemológicas a sua materialização na prática dos contextos escolares. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2011.

SALAMÃO, Samira. **Perfil de Rondonópolis**. Geografia/demografia/economia. 5. ed. 2012.

SALES. Shirlei Rezande. Etnografia + Netnografia + Análise do Discurso: articulações metodologia para pesquisar em educação. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. (org.) **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2014, p. 113-134.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um ocidente não-ocidentalista? A filosofia à venda, a douta ignorância e a aposta de Pascal. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula. (org.) **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Culturas Infantis e Interculturalidade. In: DORNELES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 19-40.

SHMIDT, Saraí; PETERSEN, Michele. Mídia, escola e cultura infantil: a pedagogia do consumo em operação. In: KIRCHOF, Edgar Roberto; WORTMANN, Maria Lúcia; COSTA Marisa Vorraber. **Estudos culturais & educação**: contingências, articulações, aventuras, dispersões. Canoas: Ulbra, 2015, p. 115-129.

SILVA, Tadeu Tomaz da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tadeu Tomaz da. (org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

_____. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.) HALL, Stuart; WOODWARD, Kathrin. **Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 73-102.

SKLIAR, Carlos. **A educação e a pergunta pelos Outros: diferença, alteridade, diversidade e os outros "outros"**. Florianópolis, SC: Ponto de Vista, n.05, p. 37-49, 2003.

SOSTISSO, Débora Francez. Como criar meninos e meninas? O governamento das condutas maternas e paternas para a constituição da infância. In: FELIPE, Jane; GUIZZO, Bianca Salazar; BECK Dinah Quesada (org). **Infância, gênero e sexualidade**. Canoas. Ed. Ulbra, 2014, p. 63-87.

TESORO, Luci Léa Lopes Martins. **A emancipação política de Rondonópolis**. Disponível em: <http://wwwatribunamt.com.br/2014/12/a-emancipacao-politica-de-rondonopolis/Acesso em 26 06 2015>.

TOMÁS, Catarina. Globalização: do reflexo na infância à reflexão com as crianças. In: DORNELES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007, p. 71-111.

TREVISAN, Gabriela de Pina. Amor e afectos entre crianças – A construção social de sentimentos na interacção de pares. In: DORNELES, Leni Vieira (org). **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.p. 41-70.

VIEIRA, Carlos Magno Naglis. **Criança indígena no espaço escolar de Campo Grande/MS: identidade e diferença**. 2015.Tese (Doutorado em Educação). Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande, 2015.

WARSCHAUER, Cecília. **Roda e o Registro**: uma parceria entre professor, alunos e conhecimentos. 3. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Quem precisa de identidade**. In: SILVA, Tomaz Tadeu. (org.) HALL, Stuart.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathrin (org.). **Identidade e diferença, a perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 07-72.

_____. **Identidade e diferença, a perspectiva dos estudos culturais**.14º ed. Petrópolis: Vozes, 2014, p. 103 -132.

ZAMBRANO, Elizabeth. **Nós também somos família**: estudo sobre a parentalidade homossexual, travesti e transexual. 2008, Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

ANEXOS

ANEXO 1 – Lívia Aragão

Personagem Júlia, de Malhação, com o colar citado na pesquisa



Fonte: <http://www.estrelando.com.br/nota/2016/01/04/apesar-da-reprovacao-de-didi-livian-aragao-beija-em-malhacao-199861>.
Acesso em: 01 de julho de 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – Documentos de pesquisa

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho através deste solicitar para a Escola Municipal de Educação Básica 1º de Maio, autorização para realizar uma pesquisa sobre as representações de identidades das crianças de 5 e 6 anos, que estão presentes nas falas das crianças que fazem parte da Educação Infantil. O objetivo desta pesquisa é descrever as manifestações de Identidade e diferença produzidas pelas crianças da Educação Infantil, especificamente de 5 e 6 anos.

Durante a pesquisa será feito observações, desenhos e rodas de conversas, para auxiliar a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa. Em função disso é importante esclarecer que NÃO HÁ RISCO NA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA.

Os benefícios desta pesquisa é contribuir para a problematização da produção de identidade em tempos contemporâneos.

Os dados da pesquisa serão publicados, mas não será divulgado o nome das crianças, que contribuíram para a realização da pesquisa.

Em caso de dúvida entrar em contato com a pesquisadora Magale Teresinha da Rosa de Campos, pelo telefone (66)999816413.

E-mail: magalerosa@yahoo.com.br

Considero estar ciente do objetivo desta pesquisa e autorizo a pesquisadora Magale Teresinha da Rosa de Campos a realizar a pesquisa na Escola Municipal de Educação Básica 1º de Maio.

Diretora da Escola

Data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Venho através deste solicitar para a professora

a autorização para realizar uma pesquisa sobre as representações de identidades das crianças de 5 e 6 anos, que estão presentes nas falas das crianças que fazem parte da Educação Infantil. O objetivo desta pesquisa é descrever as manifestações de identidade e diferença produzidas pelas crianças da Educação Infantil, especificamente de 5 e 6 anos.

Durante a pesquisa será feito observações, desenhos e rodas de conversas, para auxiliar a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa. Em função disso é importante esclarecer que NÃO HÁ RISCO NA PARTICIPAÇÃO DOS ESTUDANTES NA PESQUISA.

Os benefícios desta pesquisa é contribuir para a problematização da produção de identidade em tempos contemporâneos.

Os dados da pesquisa serão publicados, mas não será divulgado o nome das crianças, que contribuíram para a realização da pesquisa.

Em caso de dúvida entrar em contato com a pesquisadora Magale Teresinha da Rosa de Campos, pelo telefone (66)999816413.

E-mail: magalerosa@yahoo.com.br

Considero estar ciente do objetivo desta pesquisa e autorizo a pesquisadora Magale Teresinha da Rosa de Campos a realizar a pesquisa na minha turma de Educação Infantil na Escola Municipal de Educação Básica 1º de Maio.

Professora

Data: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Seu Filho (a) está sendo convidado (a) para participar, como voluntário (a), de uma pesquisa sobre as representações de Identidades das crianças de 5 e 6 anos, que estão presente nas falas das crianças que fazem parte da Educação Infantil.

O objetivo desta pesquisa é Descrever as manifestações de Identidade e diferença produzidas pelas crianças da Educação Infantil, especificamente de 5 e 6 anos.

Durante a pesquisa será feito observações, desenhos e rodas de conversas, para auxiliar a pesquisadora no desenvolvimento da pesquisa. Em função disso é importante esclarecer que NÃO HÁ RISCO NA PARTICIPAÇÃO DE SEU FILHO(A) NA PESQUISA.

Os benefícios desta pesquisa é contribuir para a problematização da produção de identidade em tempos contemporâneos.

Os dados da pesquisa serão divulgado mas não será divulgado o nome das crianças, que contribuíram para a realização da pesquisa.

Em caso de dúvida entrar em contato com a pesquisadora Magale Teresinha da Rosa de Campos, pelo telefone (66)999816413.

E-mail: magalerosa@yahoo.com.br

Considero estar ciente do objetivo desta pesquisa e autorizo o meu filho(a)

A participar da pesquisa.

Assinatura do Responsável

Data: _____

APÊNDICE 2 – Cenas de pesquisa

Atividades observadas (a)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Atividades observadas (b)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Atividades observadas (c)



Fonte: acervo da pesquisadora.

Meninos brincando com super-herói



Fonte: acervo da pesquisadora.

Meninos brincando de carrinho



Fonte: acervo da pesquisadora.

Meninas brincando de Barbie



Fonte: acervo da pesquisadora.

Menina brincando com a Baby Alive



Fonte: acervo da pesquisadora.

Meninos e meninas brincando



Fonte: acervo da pesquisadora.

Objetos utilizados pelas crianças pesquisadas



Fonte: acervo da pesquisadora.

Tiaras utilizadas pelas meninas

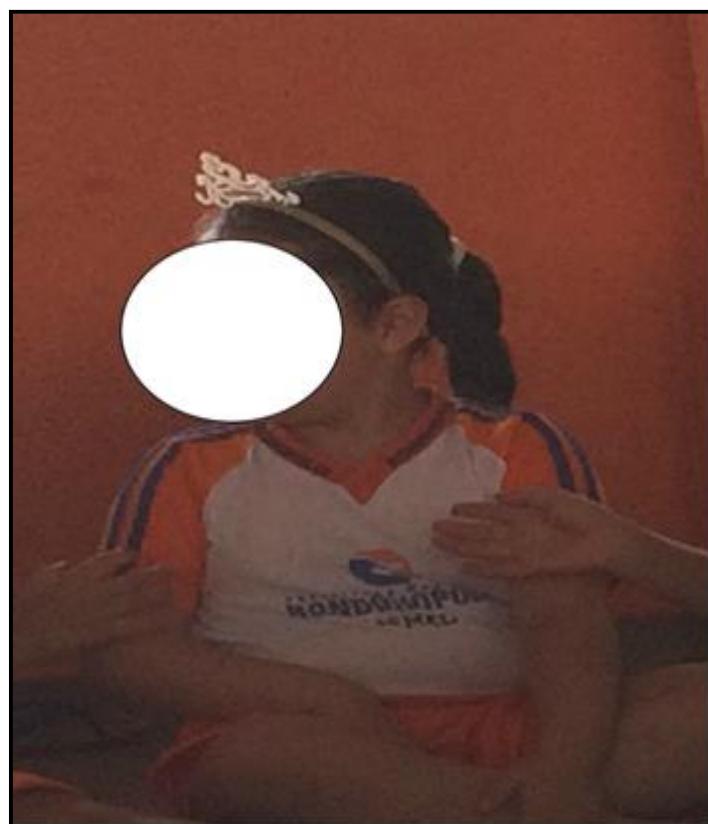


Fonte: acervo da pesquisadora.

Coroa de princesa que as meninas utilizam



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.

Calçados das meninas



Fonte: acervo da pesquisadora.

Chinelos dos meninos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Todas as meninas pesquisadas com calçados de algum personagem



Fonte: acervo da pesquisadora.

Garrafinhas utilizadas



Fonte: acervo da pesquisadora.

RODAS DE CONVERSAS

As crianças levantando o dedo para falarem na roda



Fonte: acervo da pesquisadora.

Roda de conversa com objetos



Fonte: acervo da pesquisadora.

Roda de conversa sem objeto



Fonte: acervo da pesquisadora.

Imagens utilizadas nas rodas de conversa



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.



Fonte: acervo da pesquisadora.