

Corpo, gênero e beleza na educação infantil: olhares e falas docentes

Body, gender and beauty in early childhood education: teaching views and speeches

Narda Helena Jorosky
Maria de Fátima Salum Moreira
Raimunda Abou Gebran
Universidade do Oeste Paulista (UNOESTE-SP)
Universidade Estadual Paulista (UNESP-SP)
Presidente Prudente- SP - Brasil

Resumo

Este artigo apresenta uma discussão sobre a ação docente na Educação Infantil, ressaltando o corpo, gênero e beleza. Através das falas das educadoras, foi possível perceber estes temas em suas ações pedagógicas. O objetivo é problematizar e refletir sobre estes conceitos na escola, para o modo como as docentes vivenciam e interpretam relações e práticas diante da diversidade corporal e estética, evidenciadas pelas crianças. A base teórica são estudos culturais e de gênero. Esta pesquisa qualitativa, como estudo de caso, traz observações diretas e entrevistas com seis professoras de uma Instituição pública de Educação Infantil de um município do Estado do Paraná. Os resultados revelaram discriminação e preconceito, com base na associação entre corpo, gênero e beleza, discussão fundamental para assumir o compromisso com uma educação que valorize a diversidade e eduque para a reflexividade.

Palavras-chave: Educação infantil; Ação docente; Corpo.

Abstract

This article presents a discussion on the teaching action in Early Childhood Education, highlighting the body, gender and beauty. Through the speeches of the educators, it was possible to perceive these themes in their pedagogical actions. The objective is to problematize and reflect on these concepts at school, for the way teachers experience and interpret relationships and practices in the face of corporal and aesthetic diversity, evidenced by children. The theoretical basis is cultural and gender studies. This qualitative research, as a case study, brings direct observations and interviews with six teachers from a public institution of Early Childhood Education in a municipality in the State of Paraná. The results revealed discrimination and prejudice, based on the association between body, gender and beauty, a fundamental discussion to assume the commitment to an education that values diversity and educates for reflexivity.

Keywords: Child education; Teaching action; Body.

Introdução

O presente artigo visa a contribuir com análises que vêm sendo desenvolvidas em relação às articulações entre diferentes concepções de corpo, beleza e gênero. Mais especificamente, focamos aqui essas discussões como uma pauta que interessa à Educação Infantil e seus profissionais, já que o período da infância, neste contexto educativo, é propício para a vivência de diferentes experiências de vida, compondo um processo de construção de identidades sociais. Compreendendo as identidades como múltiplas e diversas, como produtos e produtoras de diferenças e desigualdades e enquanto processo em constante movimento e transformação, propomo-nos empreender a análise que delineamos a seguir.

As reflexões trazem uma análise da visão dos professores sobre esses conceitos e o modo como eles se expressam, nas práticas com as crianças. A problemática que norteia esta pesquisa se faz presente na questão: O que os professores têm a dizer sobre corpo, gênero e beleza a partir de suas vivências com as crianças no ambiente escolar?

Temos como objetivo problematizar e refletir sobre estes conceitos na escola, para o modo como as docentes vivenciam e interpretam relações e práticas diante da diversidade corporal e estética, evidenciadas pelas crianças. Além disso, de forma específica, identificar e analisar a fala das professoras de Educação Infantil relacionadas ao corpo e beleza e consequentemente, às diferenças de gênero, que podem produzir diferenças, hierarquizações e subordinações nas relações entre meninos e meninas.

Alguns dos procedimentos utilizados foram observações diretas no cotidiano educativo e entrevistas semiestruturadas efetuadas com seis professoras de uma Instituição pública de Educação Infantil de um município de pequeno porte do Estado do Paraná. A abordagem teórica está articulada com os estudos de gênero, corpo e beleza, tratados em uma perspectiva sociocultural.

Percebeu-se a necessidade de discussão sobre corpo, gênero e conceitos de beleza que se fazem presentes nos espaços escolares, de diferentes formas, incluindo aquelas reveladas de maneira implícita e sutil. As escolas são espaços particularmente importantes para as crianças serem ensinadas e preparadas para se reconhecerem a partir de critérios como “menino” ou “menina”, “feio”, “bonito”, “bom”, “ruim”, “certo”, “errado”. Isto é, aprenderem a valorizar e identificar a si e aos outros segundo padrões culturais, os quais são

predominantes e permeiam as relações de ensino, em ações, omissões e normas praticadas no dia a dia das instituições educacionais. Entendemos que pensar sobre essa questão contribui para a construção de práticas educativas atentas às diferenças.

Cada vez mais, é preciso refletir sobre a lógica adulta de compreender a vida, o tempo e o espaço destinados às crianças, propondo rupturas que nos levem além, a pensar o novo. Assim, este trabalho traz o modo como os adultos professores estão vendo e participando do mundo da infância, através de sua educação e, buscar numa prática dialógica, uma escola onde a criança tenha as condições de ser participante ativa, não só neste ambiente, mas na sociedade e cultura na qual está inserida. Colocar a criança como protagonista de sua própria história e levar em consideração suas vivências, suas vontades e seu corpo dentro do ambiente escolar. As experiências que as crianças têm na escola com seus corpos podem modificar a relação que elas têm consigo mesmas, implicando a constituição de suas subjetividades.

A Instituição de Educação Infantil e a Criança

A infância contemporânea é plural. Participa de diferentes formações familiares e está inserida em diferentes contextos e culturas. O meio em que as crianças contemporâneas se desenvolvem é, predominantemente, do adulto; mas para compreendê-lo e relacionar-se, a criança vai se apropriando dos referenciais culturais hegemônicos. Não é possível pensar na contemporaneidade, em uma educação escolar, principalmente, a educação infantil modelada por uma concepção universal da criança, presa a modelos pedagógicos fixos, desfocada de uma análise das infâncias reais que chegam a instituições de ensino e distante da escuta sensível dos diferentes modos de ser e de se comunicar das crianças.

Sarmento (2003, p. 140) pondera que “talvez a educação infantil esteja demasiadamente presa aos modelos que conformam as práticas cotidianas, que estabelecem as rotinas, que estruturam os projetos pedagógicos e que regulam a organização do espaço, do tempo, das atividades e das avaliações”. O autor propõe questionar a educação infantil como ainda não acostumada a ver e escutar, de forma atenta e interessada, os gestos das crianças e o modo como estas significam o que fazem, o que sentem e o que dizem. A criança pertence ao presente que não pode ser limitado ao futuro. Precisa ser compreendida a partir de si mesma e do seu próprio contexto, pois representa

um sujeito social, o qual não é passivo em sua socialização, faz história e produz cultura (SARMENTO, 2002).

As crianças portam experiências e compreensões sobre o mundo diferentes daquelas provindas dos adultos. Isso implica a necessidade de ouvi-las, reconhecendo a legitimidade do que dizem, especialmente quando se trata de decidir sobre situações que afetam suas vidas. Seus saberes compõem e interferem na produção da vida social, sendo ou não ouvidos, visto que é por meio deles que ordenam suas práticas sociais nos vários espaços em que convivem, criam novas situações, apresentam demandas e problemas os quais envolvem a dinâmica da sociedade. É daí que se afirma que elas devem ser vistas como um componente ativo e estrutural na organização da dinâmica social.

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

Por meio das interações com adultos, com outras crianças, com o meio e vivenciando novas percepções e sensações que cada criança incorpora algum novo comportamento ao conjunto de seus atos, ou uma nova palavra ao seu vocabulário ou, ainda, um novo conhecimento ao seu repertório cognitivo. Isso, além de um aprendizado intelectual, é a aquisição de um conteúdo cultural, que se instala em seu corpo, em um conjunto de suas expressões, como afirma Daolio (2005). Ao falar sobre o corpo da criança na escola, é preciso refletir sobre as relações sociais e culturais que determinam as formas de conceber o corpo da criança e as formas de praticar sobre ele a ação pedagógica.

O corpo e a beleza na Educação Infantil

O corpo, além de ser um meio essencial para conhecer e explorar o mundo, é um elemento central na constituição de identidades. Trazemos aqui a concepção de corpo não somente como natural e/ou biológico, porém, um corpo social, inserido em um contexto histórico e cultural.

Nesse corpo se encontram as marcas culturais de gênero, classe, faixa etária, raça/etnia de uma determinada sociedade. As primeiras descobertas e percepções em relação ao corpo acontecem na primeira infância, sendo que, nesse período referente à Educação Infantil, o corpo é observado e percebido de diferentes formas pelas crianças. Os

processos de apropriação e produção cultural na vida social das crianças, em instituições educacionais ou não, também se dão sobre sua dimensão corporal.

As instituições educacionais e escolares são os lugares em que há as maiores possibilidades para as práticas de sociabilidade no período da infância. Ao se valorizar as brincadeiras e as interações, está-se valorizando a apropriação de diferentes linguagens produzidas pela cultura e reinvenção dessas pelas crianças (SAYÃO, 2005). Reconhece-se que, nesse espaço educacional, as crianças encontram inúmeras referências para a significação de corpo e formação de sua identidade social, seus valores, afetividades, cognição e outros elementos ligados ao seu desenvolvimento.

Por meio do processo de significação construímos nossa posição social, a identidade cultural e social de nosso grupo, e procuramos constituir as posições e as identidades de outros indivíduos e de outros grupos. Produzimos significados e sentidos que queremos que prevaleçam relativamente aos significados e aos sentidos de outros indivíduos e de outros grupos. (SILVA, 1999, p. 21).

Pensando com Silva (1999), a identidade construída a partir das relações e levando em consideração seus pares, este legitima a ideia de que, por meio de seu corpo, a criança assimila e se apropria de valores, normas e costumes sociais. O corpo pode ser interpretado como lugar de inscrição da cultura, de modo que é possível identificar diferentes formas de intervenção dirigida, consentida ou não, sobre ele e sobre o que ele expressa.

Os corpos estão subordinados a uma pedagogia dos gestos, sendo a sua expressão internalizada em posições e comportamentos, dita como uma educação corporal. Seus movimentos, gestos, posturas, ritmos, expressões, linguagens são construções sociais as quais acontecem nas relações entre as crianças e entre estas e os adultos, de acordo com cada sociedade e cada cultura (FINCO, 2010).

Pensar sobre o corpo é refletir sobre o meio de primeiro contato com o entorno e com as pessoas que nos cercam. Discutir o corpo e as concepções de beleza na infância tem uma particular importância, já que, neste período, o corpo é significativo e singularmente percebido e observado pelas crianças, que também o usam, com constância, para se comunicarem e expressarem sentimentos.

O corpo e a beleza

O belo, há séculos atrás, era considerado um dom divino e, segundo Sant'Anna (2000), passou a ser pensado como resultado de um trabalho contínuo sobre si, ou seja, não

é suficiente nascer bonito, mas é necessário (re)construir todos os dias a beleza que se tem ou que se ambiciona ter. Nesse contexto, é possível perceber que as múltiplas imagens em circulação, através dos mais variados artefatos e textos culturais, participam da fabricação de corpos possíveis a partir da constituição de imaginários globais e locais.

Tais imaginários estão articulados em panoramas subjetivos presentes na imaginação de sujeitos de diferentes partes do planeta, expandindo as possibilidades de produção de comunidades de sentido e disseminando práticas e marcas identitárias, as quais constituem as culturas em que se inscrevem as crianças contemporâneas (QUADROS, 2011). O historiador Bronislaw Baczko recupera o destaque dado pela antropologia entre sentido e poder, entre sistemas simbólicos e estruturas de dominação. Para o autor, é através de seus imaginários que “uma dada coletividade explica e legitima as suas divisões, hierarquias e papéis sociais, assim como constrói os seus modelos de comportamento e as crenças comuns” (BACZKO, 1985, p. 310). Contudo, esse autor também enfatiza que as produções simbólicas só são eficazes quando assentadas numa “comunidade de imaginação”, isto é, quando as narrativas que constroem servem para dar forma e expressão a valores e aspirações pré-existentes na vida mental de uma dada comunidade, reelaborando-os. (p. 325).

Compartilhamos do entendimento de que as divisões sociais são assentadas em diferenciações sociais, as quais se estabelecem no campo de relações entre sujeitos que são colocados em posição opostas e antagônicas. Conforme Stuart Hall, a explicação para as diferenças se vincula a processos de identificação social fundamentados na construção de hierarquias e classificações que inferiorizam uns em relação a outros (HALL, 1999).

Podemos considerar, portanto, que a escolha de um determinado padrão de beleza corporal entre as crianças, é parte de uma espécie de projeto de constituição identitária, na infância, que se utiliza de modelos que se multiplicam através das narrativas em circulação, especialmente no âmbito do consumo. (GIDDENS, 2002, p. 23).

De acordo com Meyer (2002, p. 55), “os discursos constroem e implementam significados na sociedade por meio de diferenciações que dividem, separam, incluem e excluem e que, por se constituírem em dinâmicas de poder, produzem e legitimam o que, aí, é aceito como verdade”. No âmbito da cultura ocidental contemporânea, as diferentes narrativas – predominantemente as midiáticas e visuais – difundem representações de um determinado tipo de corpo valorizado e tomado como uma espécie de ideal a ser buscado.

Quaisquer características que fujam a tal padrão cultural de beleza fazem com que os corpos sejam muitas vezes rejeitados, modificados, retificados, “consertados”, por meio de processos que vão desde a prática de exercícios físicos intensos e consumo de alimentos saudáveis, passando por distúrbios alimentares com efeitos sobre a imagem de meninas muito jovens, até a solicitação, quase exigência, de intervenções cirúrgicas para adequação ao modelo ideal (MELLO, 2009). Não estar de acordo com tais padrões é, muitas vezes, tomado como sinônimo de falta de cuidado e vontade, decorrentes de baixa autoestima; os corpos são considerados como diferentes, “defeituosos”.

Nesse sentido, é a partir dos diversos discursos colocados em circulação através de diferentes narrativas sobre que o é ser “belo” que os padrões se estabelecem. O conceito de beleza, assim, é dependente da estrutura social e cultural de uma determinada sociedade. É verdadeira a ideia de que cada organização social possui sua própria concepção de beleza.

As manifestações infantis são provenientes de uma cultura própria das crianças. Suas expressões, em variadas linguagens, decorrem da relação com a cultura que as cerca, ou seja, pode-se garantir que as significações das imagens presentes no cotidiano infantil influenciam sua identidade, autoimagem e comportamento corporal, atravessados por relações de gênero.

Assim, são produzidas características sociais distintas para homens e mulheres, as quais se manifestam nas diferenciações quanto às formas de expressão corporal, beleza, sentimentos, emoções, condutas, comportamentos, capacidades etc., e no modo particular como isso ocorre com as crianças, com ênfase na questão do corpo e beleza, em seus contextos escolares de sociabilidade.

As relações de gênero

A discussão sobre as relações de gênero na Educação Infantil se traduz na possibilidade de uma educação igualitária, a qual respeite a criança em sua construção identitária, por intermédio de práticas educativas e capazes de traduzir uma socialização com igualdade de gênero. Ao tratar das questões que envolvem “gênero”, aliamos-nos a Jean Scott (1990), que o define como uma forma primeira de dar significação e legitimidade às relações de poder implicadas nas distinções sociais baseadas na diferença biológica dos sexos, as quais produzem significados para as hierarquias e desigualdades de gênero

(SCOTT, 1990, p. 14-15). A autora ainda assegura que as distinções de gênero não são fixas, são maleáveis e móveis, visto que se encontram vinculadas ao movimento de mudanças socioculturais e se inscrevem no âmbito das instituições, ordenamentos sociais e práticas políticas de cada momento histórico.

Portanto, importa discutir as formas de construção das relações de poder que envolvem a produção das classificações, hierarquias e desigualdades sociais. Moreira (1996) ressalta que os estudos de gênero devem ser submetidos à crítica das noções abstratas, dicotômicas, fixas e universais de “homem” e de “masculinidade” e “feminilidade”. Partimos do princípio de que as instituições de educação infantil podem ser um importante espaço para a problematização inicial dessas questões, com as crianças.

Pelas reflexões aqui alinhavadas, é importante produzir interpretações que considerem a “diferença dentro da diferença”, ou seja, a pluralidade de “masculinos” e “femininos” que se constituem em contextos históricos específicos e que se encontram “profundamente associadas às condições de gênero, raça e classe” (MOREIRA, 1996, p. 4-5). Moreira (1996) e Neckel (1998) enfatizam que as relações de gênero são resultantes de processos de construção ou formação histórica, linguística e socialmente determinados.

É possível afirmar que as crianças constroem suas identidades de gênero à medida que são identificadas, social e historicamente, como masculinos ou femininos (LOURO, 1997). Porém, não só isso explica tudo. As identidades e diferenças sociais e culturais entre as crianças são produzidas em discursos e saberes que lhes são destinados ou com os quais entram em contato, nas interações que elas estabelecem entre si e com os adultos. Elas expressam, em suas atitudes, comportamentos, reações e falas, as apropriações particulares que fazem daquilo que vivem e observam, em seus contextos de vida.

Andrade (2008) indica que “é nos espaços em que vivemos nossas relações que se constroem os gêneros, destacando a escola, a família, o grupo de amizade e a influência da mídia”. Por não serem naturais, tais identidades, assim como todas as outras, precisam ser constantemente produzidas e normalizadas, e os espaços educacionais e escolares o proporcionam. Nas instituições educacionais, notabiliza-se a prática de sociabilidade e inúmeras referências para a formação de valores, cognição, afetividade e outros elementos associados ao desenvolvimento humano, cultural e social das crianças.

Nesse sentido, destacamos neste artigo a importância de os docentes que trabalham em tais instituições terem oportunidades de refletir sobre o potencial de tal ambiente, para

intervir na produção de práticas educativas as quais propiciem a convivência “na” diversidade e “para” a diferença de gênero e outras. Diante da pesquisa efetivada, é possível perceber que a escola ainda naturaliza as diferenças entre os meninos e as meninas, focando em visões dominantes que primam pela homogeneização, fixidez e dicotomização nos modelos de feminilidade e masculinidade.

É inegável o papel da escola na construção dos processos de diferenciação de gostos, movimentos, sensibilidades, gestos, posturas etc., entre meninos e meninas. Tais elementos acabam por integrar seus corpos e das ações com e sobre eles, tornando-se parte constitutiva de suas identidades.

As falas das Professoras na Educação Infantil: alguns resultados da pesquisa

Com a realização de observações e entrevista semiestruturada, foi possível um contato direto e individual com seis professoras atuantes nos níveis I, II e III de uma instituição pública de um pequeno município do Estado do Paraná, sendo, nível I: turma com crianças de 3 anos de idade; nível II: turma com crianças de 4 anos de idade; nível III: turma com crianças de 5 anos de idade. Suas respostas às questões relacionadas aos temas de gênero, beleza e corpo proporcionaram uma aproximação da forma como essas professoras veem e tratam essas temáticas, em seu trabalho docente. O pronunciamento de uma delas, docente de uma turma de nível I, chamou a atenção, visto que se tratava de um estereótipo de beleza presente no mundo contemporâneo. Ela conta o resultado de uma determinada atividade e se refere a uma fala em particular:

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

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

O desenho é uma importante atividade de livre expressão e permite observar aquilo que a menina considera como "valorizado positivamente". É possível perceber que ela já

tem uma resposta sobre como vai fazer para atingir o seu alvo. Mesmo afirmando que é frequente o fato de as crianças com cabelos crespos desenharem a si mesmas da forma mencionada e indicando que percebe a predominância de um padrão de beleza estereotipado, a professora costuma se manter em silêncio, diante de tal situação. No decorrer da entrevista, ela só tocou mais uma vez no assunto. Contou que, em uma determinada aula, precisou intervir:

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

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

Através da fala da menina negra sobre seus cabelos, é possível perceber que há uma percepção de corpo, não a partir de si mesmo, mas por meio de modelos de corpo ideal. Para Borges (2007), existe a emergência de uma cultura de consumo a partir do corpo que se manifesta na preocupação com a aparência, com o visual, exigindo a adoção de práticas de manutenção que consistem em rotinas de adequação aos valores e padrões de consumo divulgados pelas próprias imagens.

Assim, aparência e manutenção são categorias que se retroalimentam, na lógica do consumo. Em tal lógica, as crianças são um público privilegiado, e o corpo infantil passa a ser alvo de constantes e acelerados investimentos. Com o desenvolvimento dos meios de comunicação e sua cada vez mais intensa inscrição no cotidiano das crianças pequenas, em especial da tevê, estas passaram a ser vistas como pequenos consumidores e, a cada dia, são alvos constantes da comunicação publicitária (FELIPE; GUIZZO, 2003).

Essa preocupação, que atinge fortemente as meninas, não pode ser entendida como algo peculiar e natural aos sujeitos femininos, mas como parte de um sistema histórico, social e cultural estabelecido e difundido. A preocupação com o corpo e sua aparência é constatada desde os primeiros anos de vida, principalmente em relação às meninas. Esse aspecto é facilmente notado pelo intenso crescimento do mercado de cosméticos voltado

às meninas pequenas – esmaltes para unhas, sombras para os olhos, produtos diversos para os lábios e cabelos.

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

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

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

Eu acho que a escola tem o papel de mostrar que todo mundo é igual. Assim, um gordinho, que é menos favorecido na beleza, ele é igual, ele não é diferente porque é gordo, não é diferente porque é negro. (Professora Nível III).

É notável, nas falas das professoras, a presença de preconceito ligado às características corporais, como o peso, o qual também gera discriminações entre as crianças, podendo fazer parte de um rol maior de preconceitos de qualquer ordem de características pessoais, como beleza, agilidade física e mental, entre outras. As representações de corpo belo que circulam em nossa sociedade ajudam-nos a pensar que ser gordo/a é sinônimo de ser feio ou feia, sinal de falta de força de vontade, preguiça, lentidão etc. Levando em consideração o consumo, a mídia e a preocupação constante, não só dos adultos, mas também das crianças, o corpo que está “acima do peso” considerado normal é notadamente designado como “feio”, tal como aparece referido na fala de uma das professoras: “Um gordinho, que é menos favorecido na beleza...” Os educadores, em geral, compartilham ideias que vicejam culturalmente e são divulgadas especialmente pelas mídias que, nas mais variadas reportagens veiculadas de forma impressa e televisiva, concebem o “gordo” como um problema a ser resolvido.

Bonin e Silveira (2010) discutem as marcas das diferenças, por meio das formas corporais em personagens gordos da literatura infantil, tecendo uma crítica aos valores morais que ficam implícitos e estão de maneira desigual presentes nas obras literárias contemporâneas para crianças. As autoras observaram como são colocados saberes e maneiras de falar sobre a gordura corporal, articulados à preocupação em ensinar aos

pequenos leitores como evitar essa gordura e aceitar sua condição de alguém “diferente”. Ou, ainda, corrigir o “problema”, transmitindo a mensagem que, retirando do corpo a gordura que está sobre ele, é torná-lo, novamente, corpo normal.

“Para além das semelhanças ou diferenças físicas, existe um conjunto de significados que cada sociedade escreve nos corpos dos seus membros ao longo do tempo, significados estes que definem o que é corpo de maneiras variadas” (DAOLIO, 1995, p. 37). Complementando essa afirmação, pode-se sustentar que é preciso examinar como os corpos das crianças são vivenciados, construídos e mudados pelas interpretações e traduções dos adultos, das crianças, da natureza e da tecnologia (JAMES; JENKS; PROUT, 2000, p. 235).

Com base nos autores citados e nas falas das professoras, faz-se necessária uma discussão sobre a dimensão corporal das crianças, no que tange à constituição da sua identidade, relacionamentos e interações. Para isso, é fundamental que os professores sejam mais sensíveis às questões históricas, de classe, de gênero, de etnia, de nacionalidade, de religião, de beleza e de geração, pois, consciente ou inconscientemente, ao se relacionarem com as crianças, estarão “intervindo” na constituição das suas identidades.

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

A fala da professora nos mostra que há um jeito esperado de ser feminino e um jeito de ser masculino. Há comportamentos, falas, gestos, posturas físicas, além de atividades e funções, as quais são entendidas como adequadas, “naturais”, apropriadas para as mulheres, de sorte a relacionar-se às questões da beleza, vaidade e preocupação com a aparência. Quando o “oposto” é trazido em sua fala, fica claro um estranhamento, o qual parece ultrapassar as fronteiras de gênero, porque ela não segue o modelo de menina que gosta da cor rosa, de bonecas e de brincar com outras meninas. A tendência quanto a muitas dessas características é percebê-las quase como uma extensão da “natureza” de cada sexo (LOURO, 1992).

Outro aspecto que chamou a atenção diz respeito ao fato de criança ser mencionada como um “caso”, como algo a ser visto e tratado de forma excepcional. Finco (2010) discute tal questão, afirmando que existe um conjunto de expectativas e regras que faz com que a criança pequena que ultrapasse as fronteiras de gênero seja acompanhada e

investigada de modo individual – sendo assim, torna-se um “caso”. Além de classificar os indivíduos, tais posições estabelecem as formas de ser e agir concebidas como um “problema” em determinada sociedade. Sobre tais processos normalizadores, Foucault explica que:

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

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

Os significados de gênero vão sendo observados e avaliados nos corpos de meninos e meninas, de acordo com as expectativas sociais colocadas diariamente para as crianças, na forma como as professoras organizam e veem as atividades e as brincadeiras, além do uso de materiais. É preciso cotidianamente incorporar novos discursos e modos de olhar para as crianças, não como um desvio, mas como sendo fundamental nas práticas e nas relações entre as crianças e entre elas e os adultos. Segundo Pelbart (1993, p.11), “é brincar de desfazer certas ordens cristalizadas no espelho do tempo”.

Todos são responsáveis e devem se comprometer com a discussão sobre as questões relacionadas ao corpo, gênero e beleza que estão presentes nos espaços educativos, pois estão implicadas na concepção de sujeitos que desejamos formar. Quando questionadas se esta é uma questão de que a escola deve tratar, as professoras trouxeram as seguintes respostas:

A intervenção acontece a todo o momento, é o tempo todo explicando sobre sermos iguais. Se acontecer algum fato eu puxo muito pra religião, que a gente

trabalha a cada 15 dias, trabalho o amigo, a amizade. Quando acontece isso “a gente já joga pra religião. (Professora Nível III).

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

As professoras se utilizam de argumentos religiosos para transmitir um preceito moral e cultivar a obediência das crianças, quando precisam intervir em situações associadas à discriminação, ao desrespeito e às diferenças. Não cabe neste trabalho uma abordagem sobre o tema religioso, nessa instituição, todavia, fica claro nas entrevistas realizadas que foi uma maneira encontrada pelas professoras para tratar do assunto. Isso significa deixar de lado o trabalho com questões relacionadas a corpo, beleza e gênero, de modo a positivar a diversidade cultural entre as crianças, no contexto escolar.

Mesmo a escola muitas vezes considerando os fatores de homogeneidade entre as crianças como um grupo com características etárias semelhantes, os fatores de heterogeneidade também devem ser levados em conta, tendo em vista a classe social, gênero, etnia, raça e religião, em face de um trabalho docente que dê voz e significância às crianças. Kohan (2007, p. 101) destaca:

Pensar a infância a partir do que ela tem não do que lhe falta: como presença e não como ausência; como afirmação e não como negação, como força e não como incapacidade. Essa mudança de percepção vai gerar outras mudanças nos espaços outorgados à infância no pensamento e nas instituições pensadas para acolhê-la.

Tendo como base os estudos da infância, coloca-se como desafio a superação do adultocentrismo, da padronização da cultura adulta como superior e predominante, e a percepção da categoria infância sem universalizar nem padronizar os comportamentos e as culturas infantis, considerando aspectos de homogeneidade e heterogeneidade como constituintes das crianças e das diferentes infâncias, atribuindo-lhes representatividade e legitimidade (ABRAMOWICZ, OLIVEIRA, 2006).

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

conhecer, o que há de interessante a fazer e deixar de fazer, a estudar, deixar pra lá; pensar o que há de interessante para visitar, que novas formas de brincar podem ser brincadas, que musicas e que danças podem ser inventadas. (ABRAMOWICZ, LEVCOVITZ, RODRIGUES, 2009, p. 193).

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

Considerações Finais

No presente artigo, procuramos apresentar os dados de uma pesquisa realizada com professoras de uma Instituição de Educação Infantil, buscando trazer uma reflexão acerca das discussões sobre as relações de gênero e conceitos de corpo e beleza. Por meio das entrevistas foi possível reconhecer que o enfrentamento das situações relacionadas ao corpo, beleza e gênero, na educação da primeira infância, demanda múltiplos olhares e é preciso promover reflexões sobre a diversidade de culturas presentes em seu interior.

Desse modo, é possível pensar em um trabalho educativo o qual procure interpretar, por um lado, os universos simbólicos que constituem os saberes, valores e ações das crianças e, por outro, salientar os significados múltiplos dos padrões de beleza, corpo e gênero, desconstruindo padrões classificatórios e hierárquicos que valorizam uns em detrimento de outros. É importante levar em consideração que os processos de institucionalização delimitam a identidade da infância, subordinando cada vez mais a ação das crianças à cultura das instituições.

Alguns autores aqui destacados, como Finco (2010) e Abramowicz e Oliveira (2006), ressaltam a importância de os docentes que trabalham na Educação Infantil reconhecerem o potencial que esse ambiente de coletividade pode possibilitar para a convivência na diversidade, de modo que a diferença possa ser reconhecida como potencialmente capaz de romper com padrões únicos e homogêneos de existência. Levantamos, ainda, a imprescindibilidade em discutir os limites e os efeitos de explicações pautadas na moral religiosa como recurso, muitas vezes único, a fim de amenizar as relações e conflitos emergentes quanto ao gênero, corpo e beleza, no contexto escolar infantil.

A discussão dessas questões na educação infantil se traduz na possibilidade de uma educação mais igualitária, a qual respeite a criança na construção de sua identidade. É

possível e necessária a quebra do adultocentrismo, em práticas escolares, em busca de uma socialização não vertical, mas horizontal, em que as crianças possam se constituir e participar das discussões provenientes dessas interações.

Finalizando, em vista de esses temas estarem constantemente presentes na vida escolar e nas relações das crianças e delas com os adultos, queremos afirmar a substancialidade em se promover uma formação docente a qual permita estabelecer uma relação entre a criança e a sua cultura, ancorada numa prática dialógica atenta aos processos de dominação simbólica e capaz de progressivamente os desconstruir, resultando em uma escola onde a criança tenha as condições para ter voz e vez como participante ativa da cultura e sociedade.

A escola opera, portanto, segundo padrões normativos que são aceitos e legitimados socialmente, sendo assim, professores, pais, familiares, participam desse processo de produção de corpos femininos e masculinos, seja de forma mais passiva, seja ativa. É importante entender que corpos não são estáveis, pelo contrário, eles sofrem inúmeras transformações e alterações, que tanto as crianças quanto a sociedade experimentam e vivenciam, e as intervenções feitas ou planejadas são originadas das relações sociais, da mídia, da família, da escola, enfim, o corpo é culturalmente e socialmente construído e reconstruído.

Acreditamos que haja, dentro do espaço escolar, uma necessidade de superação do adultocentrismo, de padronização da cultura adulta como superior e predominante, além de uma percepção diferente da infância, sem haver uma universalização dos comportamentos e das culturas infantis. É necessário retirar a criança da situação periférica, quando diante das discussões pedagógicas que lhes dizem respeito.

Referências

ABRAMOWICZ, Anete; LEVCOVITZ, Diana; RODRIGUES, Tatiane C. Infâncias em Educação Infantil. *Pro-Posições*. UNICAMP, v. 20, n. 3(60), set./dez. 2009. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010373072009000300012&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 15 abr. 2015.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana de. A escola e a construção da identidade na diversidade. In: ABRAMOWICZ, A.; SILVÉRIO, V. R. (org.). *Afirmando diferenças: montando o quebra cabeça da diversidade na escola*. Campinas: Papirus, 2006.

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Juventudes e processos de escolarização: uma abordagem cultural*. 2008. Tese (Doutorado em Educação)- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

BACZKO, Bronislaw. Imaginação social. *Enciclopédia Einaudi*. Lisboa: Imprensa Nacional- Casa da Moeda., 1985. v. 5, p. 296-332.

BENJAMIN, Walter. *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Summus, 1994.

BONIN, Iara T.; SILVEIRA, Rosa M.H. As formas do corpo: marcas da(s) diferença(s) em personagens gordos da literatura infantil. *Currículo sem Fronteiras*, v.10, n.2, p.77-90, jul./dez. 2010. Disponível em:<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol10iss2articles/bonin-silveira.pdf>. Acesso em: 13 abr. 2015.

BORGES, Eliane M. Corpo, espetáculo e consumo: novas configurações midiáticas para a infância. *Media & Jornalismo*, v. 11, p. 91-103, 2007. Disponível em: <http://www.revistas.univerciencia.org/index.php/mediajornalismo/article/viewFile/5795/5250>. Acesso em: 10. nov. 2014.

DAOLIO, J. *Da cultura do corpo*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

DAOLIO, J. *A educação física escolar como prática cultural: tensões e riscos*. Pensar a prática. Goiânia: UFG, 2005.

FELIPE, J; GUIZZO, R; SALAZAR, B. Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo. *Pro-posições*, v.14, n.3, p.119-130, set/dez. 2003. Disponível em: http://mail.fae.unicamp.br/~proposicoes/textos/42-dossie-felipej_etal.pdf. Acesso em: 15 abr.2015.

FINCO, Daniela. *Educação Infantil espaço de confronto e convívio com as diferenças: análise das interações entre professoras e meninas e meninos que transgridem as fronteiras de gênero*. 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

FINCO, Daniela. Encontro com as diferenças na Educação Infantil: meninos e meninas nas fronteiras de gênero. *Leitura: Teoria & Prática*, Campinas, v.31, n.61, p.169-184, nov. 2013. Disponível em: <<http://ltp.emnuvens.com.br/ltp/article/view/182>> Acesso em: 13 abr. 2015.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*. Petrópolis: Vozes, 1977.

GIDDENS, Anthony. *Modernidade e identidade*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2002.

GUIZZO, Bianca. S.; BECK, Dinah. Q. Corpo, gênero, erotização e embelezamento na infância. *Textura - Ulbra*, v. 13, p. 16-36, 2011.

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.

KOHAN, Walter O. *Infância, estranheiridade e ignorância: ensaios de filosofia e educação*. Petrópolis, Vozes, 2007. (Educação e Práticas Sociais).

JAMES, Allison; JENKS, Chris; PROUT, Alan. O corpo e a infância. In: KOHAN, Walter Omar; KENNEDY, David. *Filosofia e infância: possibilidades de um encontro*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2000. p. 207-238.

LOURO, Guacira L. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: Vozes, 1997.

LOURO, Guacira L. Uma leitura da História da Educação sob a perspectiva do gênero. *Teoria & Educação*. Porto Alegre, n. 6, p. 53-67, 1992.

MELLO, Luciana M. H. de. *Campanhas Publicitárias 'Vendendo Saúde': discurso 'científico' e consumo construindo modelos de vida saudável*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

MEYER, Dagmar. E. E. Das (im)possibilidades de se ver como anjo... In: GOMES, N. L.; GONÇALVES E SILVA, P. B. (org.). *Experiências étnico-culturais para a formação de professores*. Belo Horizonte: Autêntica, 2002. p.51-70.

MOREIRA, Maria de Fatima Salum. Gênero e História: a construção social das diferenças. *Cadernos Cedhal, Série Pós-Graduação*, n.12, p. 1-15, 1996.

NECKEL, Jane Felipe. Sexualidade nos livros infantis: relações de gênero e outras implicações. In: MEYER, Dagmar E. (org.). *Saúde e sexualidade na escola*. Porto Alegre: Mediação, 1998. (Cadernos de Educação Básica, 4).

PELBART, Peter Pál. *A nau do tempo-rei: sete ensaios sobre o tempo da loucura*. Rio de Janeiro: Imago, 1993.

QUADROS, Marta Campos de. *Tá Ligado?!*: Práticas de escuta de jovens urbanos contemporâneos e panoramas sonoros na metrópole, uma pauta para a Educação. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2011.

SANT'ANNA, Denise. "Descobrir o corpo: uma história sem fim". *Educação e Realidade*. Porto Alegre, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000. p. 49-58. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46832>. Acesso em: 11 abr. 2015.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Imaginário e culturas da infância. *Caderno de Educação*, Pelotas, v.12, n.21, p.51-69, 2003.

SARMENTO, Manuel Jacinto. Infância, exclusão social e educação como utopia realizável. *Educação & Sociedade*, ano XXIII, n. 78, p, 265-283, abr. 2002.

SAYÃO, Deborah Thomé. *Relações de gênero e trabalho docente na educação infantil: um estudo de professores de creche*. 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2005.

SCOTT, Joan. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. *Educação e Sociedade*, Porto Alegre, p.5-22, jul./dez.1990.

SILVA, Tomaz T. *O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte. Autêntica: 1999.

Sobre as autoras

Narda Helena Jorosky

Docente do Centro Universitário das Faculdades Integradas de Ourinhos e Mestre em Educação pela Universidade do Oeste Paulista - UNOESTE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9598-2876>

E-mail: hjorosky@hotmail.com

Maria de Fátima Salum Moreira

Docente Colaborador do Programa de Pós-Graduação da FCT – UNESP, de Presidente Prudente – SP.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4285-7358>

E-mail: fatisalum@gmail.com

Raimunda Abou Gebran

Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Oeste Paulista-UNOESTE.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8050-4932>

E-mail: ragebran@hotmail.com

Recebido em: 16/06/2020

Aceito para publicação em: 08/07/2020