

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

**BRUXAS, BRUXOS, FADAS, PRINCESAS, PRÍNCIPES E OUTROS  
BICHOS ESQUISITOS... AS APROPRIAÇÕES INFANTIS  
DO BELO E DO FEIO NAS MEDIAÇÕES CULTURAIS**

**LUCIANE ABREU**

**Porto Alegre**

**2010**

# **Livros Grátis**

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

**LUCIANE ABREU**

**BRUXAS, BRUXOS, FADAS, PRINCESAS, PRÍNCIPES E OUTROS  
BICHOS ESQUISITOS... AS APROPRIAÇÕES INFANTIS  
DO BELO E DO FEIO NAS MEDIAÇÕES CULTURAIS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Susana Rangel  
Vieira da Cunha

**Porto Alegre**

**2010**

*Às crianças que, ao longo da minha trajetória como professora/pesquisadora, colocaram diante dos meus olhos, da minha mente, das minhas percepções, da minha vida, diferentes formas de expressão, que para mim serviram como pérolas que conduziram à construção de minha trajetória pedagógica e desnudaram as pistas de um tesouro a descobrir.*

## AGRADECIMENTOS

Aproveito este momento para agradecer a todas as pessoas que contribuíram direta ou indiretamente para a realização desta investigação.

Agradeço primeiramente à minha filha Marília que foi sempre paciente, compreensiva e minha grande parceira neste período de pesquisa.

Ao grupo de colegas da linha de pesquisa Estudos sobre Infâncias, Daniela, Aline, Anelise, Vera, Luciana, Alessandra que sempre estavam dispostas a darem sugestões e força para a realização deste estudo.

À querida amizade que fiz nas viagens de Lajeado a Porto Alegre com a Ticiano, minha companheira da linha de pesquisa com a qual compartilhei muitas conversas e reflexões.

À Susana, minha orientadora, que me alertou sobre aspectos importantes de minha dissertação que precisavam ser retomados e esclarecidos.

A minha família, meus pais Adão e Beatriz, minhas irmãs Fátima, Regina, Silvia, Carla, e Aline, e irmão Eduardo, meus grandes incentivadores e pessoas atentas a me auxiliar em tudo aquilo que precisei, à minha querida irmã Norma que está na Noruega, mas que vibra por mim como se estivesse ao meu lado.

Às minhas amigas Jacque, Daiane e Elisete, que estiveram sempre ao meu lado quando precisei de incentivo, crença, convicção para continuar.

Aos meus queridos amigos Raul, Adriane, Sarah e Vagner, que sempre foram fiéis à nossa amizade e nunca mediram esforços para me incentivar e ousar em tudo aquilo que me propunha desbravar.

Finalizo agradecendo às minhas queridas crianças, que sem elas todo o meu esforço não se concretizaria, pois elas me instigaram a buscar a concretização deste estudo.

A Deus, que me orientou e conduziu na realização e concretização deste estudo.

**As coisas estão enterradas no fundo do rio da vida. Na maturidade, no acaso, elas se desprendem e sobem à tona, como bolhas no ar (2007, p. 8).**

**Iberê Camargo**

## RESUMO

No ano de 2008, a partir das curiosidades, e ideias trazidas pelas crianças para a sala de aula, e a partir de diferentes produções culturais, como imagens das histórias infantis de bruxas, fadas, princesas, de filmes, me vi envolvida num novo desafio: Pesquisar como as crianças, em suas interações com a cultura e com o universo visual estão se apropriando e expressando as noções do belo e do feio. Para tanto, elaborei esta investigação apoiada nos Estudos da Cultura Visual, Estudos da Infância e discussões e reflexões contemporâneas sobre o Belo e o Feio. Para desenvolvê-la, criei um plano de trabalho com diferentes propostas tendo como objetivo incentivar variadas formas de expressão das crianças. No ano de 2008, com minha turma do primeiro Ano do Ensino Fundamental, na cidade de Lajeado, em uma escola privada, surgiu o desafio de realizar propostas investigativas com o intuito de estudar como as crianças se apropriam das noções do belo e do feio nas mediações culturais. Com diferentes propostas realizadas foi possível contribuir para a ampliação e desnaturalização das noções do belo e do feio presente em diferentes artefatos culturais endereçados à infância. Foi possível perceber o quanto as discussões sobre pobres, ricos, belo, feio, negros, brancos despertavam interesse nas crianças e traziam discussões no que diz respeito a aprender a relativizar o conceito de beleza e aprender a lidar com o outro, com o diferente.

*Palavras-chave:* Cultura Visual, infâncias, belo e feio.

## RESUMEN

En el año 2008, a partir de las curiosidades, e ideas traídas por los niños al aula y a partir de diferentes producciones culturales, como imágenes de las historias infantiles de brujas, hadas, princesas, de películas, me vi cercada por un nuevo reto: Investigar como los niños, en sus interacciones con la cultura y con el universo visual se están apropiando y expresando las nociones de bello y feo. Para tal, elaboré esta investigación apoyada en los Estudios de la Cultura Visual, Estudios de la Infancia y discusiones y reflexiones contemporáneas sobre lo Bello y lo Feo. Para desarrollarla, creé un plan de trabajo con distintas propuestas cuyo objetivo era el de estimular formas variadas de expresión de los niños. En año de 2008, con mi grupo de alumnos del Primer año de la Enseñanza Primaria, en la ciudad de Lajeado, en una escuela privada, surgió el reto de realizar propuestas investigativas con la intención de estudiar como los niños se apropian de las nociones de bello y feo en el medio cultural. A través de diferentes propuestas realizadas fue posible contribuir para la amplitud y desnaturalización de las nociones de bello y feo presentes en diversos artefactos culturales dirigidos a la infancia. Fue posible percibir lo cuanto las discusiones sobre pobres, ricos, bello, feo, negros, blancos despertaban el interés en los niños y generaban discusiones en lo que se refiere a relativizar el concepto de belleza y aprender a convivir con el otro, con lo diferente.

*Palabras-clave:* Cultura Visual, infancia, bello y feo.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. O COTIDIANO DA SALA COMO OBJETO DE PESQUISA .....</b>	<b>16</b>
1.1. DA PRÁTICA À REFLEXÃO .....	18
1.2. DELINEANDO A PESQUISA .....	22
1.3. APROPRIAÇÃO DO BELO E FEIO PELAS CRIANÇAS .....	27
1.4. CULTURA E IMAGEM .....	30
<b>2. INFÂNCIA, PEDAGOGIAS CULTURAIS E AS NOÇÕES DO BELO E DO FEIO .....</b>	<b>40</b>
2.1. ARTEFATOS CULTURAIS E A AMPLIAÇÃO DO OLHAR NA CRIANÇA .....	44
2.2. CONSTRUINDO SABERES NAS MEDIAÇÕES CULTURAIS .....	47
2.3. CULTURA VISUAL: UMA FONTE PARA ESTUDO .....	52
2.4. A PRODUÇÃO DO BELO E FEIO .....	54
<b>3. CORPO-BELEZA-FEIÚRA .....</b>	<b>60</b>
3.1. O BELO E O FEIO COTEJANDO DIFERENÇAS .....	69
3.2. DIABOLIZAÇÃO DO FEMININO – BRUXA, UMA VILÃ INVENTADA? .....	77
<b>3.2.1. Mulher / Bruxa .....</b>	<b>83</b>
<b>3.2.2. Heranças relativas à Bruxa .....</b>	<b>90</b>
<b>4. OS RUMOS DA PESQUISA .....</b>	<b>96</b>
4.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DAS VOZES DAS CRIANÇAS .....	97
4.2. OS INSTRUMENTOS .....	99
<b>4.2.1. Diário de campo e documentação .....</b>	<b>100</b>
<b>4.2.2. A Expressão Visual .....</b>	<b>102</b>
<b>4.2.3. Propostas expressivas e Propostas de ampliação de repertório .....</b>	<b>104</b>
<b>4.2.4. Propostas expressivas e a provocação do olhar .....</b>	<b>106</b>

4.2.4.1 Produções na Informática.....	106
4.2.4.2. História “O Fantástico Mistério de Feiurinha” .....	108
<b>4.3. AMPLIANDO REPERTÓRIOS E PRODUZINDO OUTRAS EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS .....</b>	<b>108</b>
<b>4.3.1. Da poesia à caricatura.....</b>	<b>108</b>
<b>4.3.2. Repertórios imagéticos e culturais .....</b>	<b>109</b>
<b>4.4. CONSTRUINDO NOVOS E DESAFIADORES OLHARES A PARTIR DAS PROPOSTAS EXPRESSIVAS E DE AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS .....</b>	<b>109</b>
<b>4.4.1. A criação da história “Cabruxa, a Bruxa Inventada” .....</b>	<b>109</b>
<b>5. CONSTRUINDO OLHARES A PARTIR DAS APROPRIAÇÕES SOBRE O BELO E O FEIO .....</b>	<b>112</b>
5.1. O BELO E O FEIO E A RELAÇÃO DO AFETO COMO ATRIBUTO PARA O BEM E O MAL.....	113
5.2. COMO A BRUXA É VISTA PELAS CRIANÇAS?.....	121
5.3. O REFINAMENTO E CLASSE SOCIAL COMO CONDIÇÃO DO BELO E DO FEIO .....	127
5.4. “VOCÊ ACHA QUE BRUXA NÃO TOMA BANHO?”.....	133
5.5. JUVENIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E DIFERENÇA .....	135
5.6. O BRANCO E O NEGRO E A RELAÇÃO COM O BELO E O FEIO....	141
<b>6. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>146</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>152</b>
<b>APÊNDICES .....</b>	<b>163</b>

## ÍNDICE DE IMAGENS

Figuras 1 a 9 – Desenhos infantis.....	24
Figuras 10 a 20 – Filmes e seriados de TV.....	25
Figuras 21 a 25 – Livros lidos na infância.....	26
Figura 26 – Cinderela.....	35
Figura 27 – Desenho da Cinderela (Maysa).....	35
Figura 28 – Madrasta da Branca de Neve.....	35
Figura 29 – Imagem de bruxa (Mariana).....	35
Figura 30 – Princesa Bela.....	36
Figura 31 – Desenho de Princesa Bela (Isabela).....	36
Figura 32 – Barbie Fada.....	36
Figura 33 – Desenho de Fada da Natureza (Marília).....	36
Figura 34 – Desenho de Bruxo (Bruno).....	36
Figura 35 – Harry Potter.....	36
Figura 36 – Desenho de Bruxo Potter (Gabriel).....	36
Figura 37 – Gigante do filme <i>Invasão dos Ratos</i> (2005).....	38
Figura 38 – Boneca Barbie.....	46
Figura 39 – Receita da amizade. Desenho feito pelas crianças.....	47
Figura 40 – Guernica – Pablo Picasso.....	59
Figura 41 – O Grito – Edward Munch.....	59
Figura 42 – Vênus de Milo.....	61
Figura 43 – Boneca Barbie (2).....	62
Figura 44 – Desenhos produzidos pelas crianças para a história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”.....	64
Figura 45 – Crianças vestidas de acordo com seu personagem da história.....	66
Figura 46 – Fada da Natureza (Gabriela).....	67
Figura 47 – Barbie - Farytopia.....	67
Figura 48 – Fada da natureza (Paula).....	67
Figura 49 – Cabruxa vestida para a festa dos primos Bruxos Mágicos (Frederico).....	67
Figura 50 – Minnie.....	68
Figura 51 – Desenho da Minnie (Rafaela).....	68
Figura 52 – Desenho de Cobra (Frederico).....	68
Figura 53 – Personagem Mimia (Anna Victória).....	68
Figura 54 – Batman.....	68
Figura 55 – Cavaleiro (Pedro R.).....	68
Figura 56 – Cinco personagens bruxas da história (criação coletiva).....	69

Figura 57 – Pesquisa visual das crianças sobre caricaturas.....	74
Figuras 58 a 60 – Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero (Camila Bettim).....	76
Figuras 61 a 63 – Produzindo diferença nas imagens experimentando jeitos diferentes de compô-la.....	77
Figura 64 – Madrasta da Branca de Neve (2).....	92
Figura 65 – Harry Potter (2).....	92
Figura 66 – Desenho criado por Rafael (out. 2008).....	92
Figura 67 – Produção retirada do acervo da pesquisa (maio de 2008).....	93
Figura 68 – Produção coletiva de recorte e colagem (maio de 2008).....	94
Figura 69 – Bruxa 1 (produção coletiva).....	95
Figura 70 – Bruxa 2 (produção coletiva).....	95
Figura 71 – Livro de bruxarias.....	96
Figura 72 – Caldeirão de bruxa.....	96
Figura 73 – Vassoura de bruxa.....	96
Figuras 74 e 75 – Desenhos de crianças utilizando o computador. ....	108
Figuras 76 a 78 – Pesquisa visual sobre caricaturas.....	115
Figuras 79 a 84 – Caricaturas feitas pelos colegas.....	116
Figura 85 – Lobo mau.....	118
Figura 86 – Imagem relativa a pesquisa feita sobre os feios famosos ou que têm relação com as falas acima.....	119
Figura 87 – Desenho construído sobre a impossível ideia de Cabruxa se transformar em fada (Maysa, out. 2008).....	123
Figura 88 – Cabruxa na Escola de Bruxaria.....	124
Figuras 89 e 90 – Desenhos construídos pelas crianças para a história (dez. 2008).....	125
Figura 91 – Branca de Neve e os sete anões.....	127
Figuras 92 e 93 – Imagens de Arte analisadas pelos alunos.....	128
Figuras 94 a 101 – Imagens trabalhadas com as crianças sobre repertório imagético cultural (meu acervo de imagens).....	130
Figuras 102 e 103 – Ilustrações referentes à fala de uma criança.....	133
Figura 104 – Mulheres-girafa.....	137
Figura 105 – Chinesa de pés.....	138
Figura 106 – Mulheres brasileiras.....	139
Figura 107 – A sensualidade feminina.....	139
Figura 108 – Os vestidos de Cabruxa.....	140
Figura 109 – Cabruxa e o espelho.....	141
Figuras 110 a 114 – Produções realizadas pelos alunos.....	143

## INTRODUÇÃO

**P**ensar na criança em seu meio, em sua cultura e suas relações na vida cotidiana foi fundamental para esta investigação. Meu estudo partiu da premissa de que as interações que as crianças estabelecem com as produções culturais e suas imagens contribuem para que elas elaborem seus saberes, suas concepções de mundo, seus modos de ver a si e aos outros. Tal premissa tem sido ratificada no contato que tenho com meus alunos, em meu dia a dia como professora do Ensino Fundamental – anos iniciais.

Construir esta dissertação foi como montar um quebra-cabeça. Fragmentos de imagens da minha sala de aula me vêm à mente, as ações empreendidas, as decisões a tomar. Reflexões sobre qual plano de pesquisa formular, organizar. Contudo, foi por meio das observações, na escuta das falas das crianças, nas ações entre seus pares que encontrei elementos que desencadearam meu interesse em fazê-las sujeitos da minha pesquisa. Assim, a partir das curiosidades, ideias que permeavam o universo da sala de aula é que surgiu a temática deste estudo desenvolvido no decorrer do ano de 2008.

Este estudo visou entender, portanto, como as crianças se apropriam das noções do belo e do feio nas suas interações com a cultura visual. Desta forma, a pesquisa se propôs problematizar as noções das crianças acerca do “belo” e do “feio”, a partir de experiências de aprendizagem desenvolvidas em sala de aula.

Cada criança traz consigo ideias, questões, curiosidades. Tomando como ponto de partida minha proposta de pesquisa, essas características se uniram ao meu desejo de criar projetos de trabalho, de ampliar o repertório delas e o meu. Essa união resultou em algo marcado por nossas histórias individuais, mas que se somaram em uma construção coletiva, com vínculo, com partilha, com desafios, com dúvidas, com alegrias.

Para o desenvolvimento desta pesquisa, foi importante ouvir e perceber o que as crianças queriam expressar por meio de suas falas, seus gestos, seus registros, suas intervenções nas situações que foram propostas a elas, como também naquelas que elas mesmas propuseram.

No desenrolar das conversas e observações das falas, das produções gráficas, textuais, surgiu o desejo de provocar, problematizar e ampliar as percepções das crianças sobre aquilo que assimilavam, interpretavam e resignificavam sobre as noções do belo e do feio. Ao expressarem as noções do belo e do feio por meio das diferentes produções, indicavam seus pontos de vista e mostravam o modo como estavam compreendendo o mundo das imagens.

Utilizei diferentes propostas de trabalho construídas juntamente com as crianças para elaborar esta trama de idéias que instigaram os meus saberes, meu corpo, que me desafiam por inteiro, produzindo e criando situações que jamais imaginaria vivenciar com esse grupo, formando minha prática como educadora.

Para fundamentar as análises e discussões deste estudo, escolhi como base teórica os Estudos da Cultura Visual, os Estudos da Infância e as teorizações e conceituações sobre o Belo e o Feio, visto que tais discussões me possibilitaram pensar de que forma as crianças, em suas interações com a cultura de um modo geral e em especial com o universo visual, estão vendo o mundo e a si mesmas. Assim, minha intenção foi perceber como as crianças se apropriam do que são belo e feio, difundidos nas produções culturais e como elas expressam suas apropriações, por meio das falas, nas discussões nos grupos, nos desenhos, e nas mais variadas formas de expressão no contexto escolar.

É importante considerar que os conceitos de beleza são bastante relativos e, também, frutos de um determinado tempo e lugar. São valores sugeridos e/ou determinados por grupos sociais-culturais que valorizam determinados atributos e produzem concepções as quais indicam valores de beleza e felicidade, neste sentido o foco desta investigação é perceber como as crianças expressam suas ideias sobre o que é belo e o feio, por meio das diferentes produções culturais veiculadas socialmente e também pelo que é produzido graficamente, verbalmente e textualmente por elas.

Em síntese, esta investigação objetivou refletir sobre como as crianças elaboram suas noções de belo e de feio por meio de minhas propostas como professora/pesquisadora, que desafiaram e provocaram situações para ampliar essas percepções, bem como em que medida as intervenções realizadas

desnaturalizaram tais noções. Busquei também entender/analisar como as produções culturais que as crianças têm acesso, como, as diferentes imagens veiculadas pelas histórias, desenhos infantis, filmes, exposições, museus, teatros reverberam em seus modos de expressão.

As questões que nortearam a realização deste estudo foram: Como as crianças expressam por meio dos desenhos, falas, textos, as noções de belo e de feio? Quais os atributos que elas utilizam para classificar essas noções como belo ou feio? Como as crianças expressam as noções do belo e do feio à medida que estão imersas neste mundo imagético e cultural? Como indicam a questão do pertencimento e da diferença por meio dessas noções?

A investigação teve contornos da pesquisa qualitativa na perspectiva da abordagem da pesquisa-ação, pois esse estudo me possibilitou entender os acontecimentos do contexto escolar, tal como eles se apresentam, pois a imersão no contexto particular dos sujeitos envolvidos permite o entendimento de como as pessoas interagem em seu ambiente – neste caso, a sala de aula.

Esta pesquisa teve como sujeitos vinte crianças com idades entre seis e sete anos que compunham minha turma do 1º Ano do Ensino Fundamental, em uma escola localizada na cidade de Lajeado - RS. A escolha de tais sujeitos deveu-se ao fato de eu estar vinculada profissionalmente à instituição escolar que elas frequentam e onde atuo como professora dos Anos Iniciais.

Os instrumentos utilizados foram as produções visuais das crianças, o diário de campo, documentação e audiovisual como registro e narração.

A investigação realizada contempla a construção de várias propostas de trabalho e uma história que foi elaborada juntamente com as crianças. A história “Cabruxa, a Bruxa Inventada” foi uma das estratégias utilizadas ao longo desta pesquisa para entender sobre como as crianças elaboram suas noções de belo e de feio. Meu papel como professora/pesquisadora foi provocar situações para que as crianças refletissem sobre suas concepções de belo e feio e em que medida minhas intervenções problematizaram e questionaram as naturalizações destas concepções.

No primeiro capítulo desta dissertação abordo sobre minha prática pedagógica, sobre a história de minha infância, os caminhos que se delinearam para chegar a este estudo. Exploro conceitos como cultura, as noções sobre o belo e o feio e os Estudos da Cultura Visual como forma de ampliar repertórios

visuais e criação de outras formas de expressão.

No segundo capítulo, discorro sobre as infâncias na contemporaneidade, noção que se constrói ao longo do tempo nas interações com os diferentes meios. Aproximo a discussão sobre as Pedagogias Culturais, os artefatos culturais e os personagens produzidos pelas crianças, procurando pensar de que forma essas noções são trazidas por elas. Ainda abordo os estudos sobre o belo e o feio, explorando como estes conceitos são transitórios e relativos no que se refere a tempo e lugar, porém são fortes marcadores estéticos, históricos e sociais.

No terceiro capítulo, o enfoque recai sobre o corpo, a beleza e a feiúra, os binarismos e as questões relativas à construção do mito da bruxa e a diabolização do feminino.

No quarto capítulo, trago o cenário da pesquisa, meus percursos investigativos, bem como a descrição das crianças envolvidas na investigação e as propostas realizadas.

No quinto capítulo apresento as análises da pesquisa organizando em seis unidades temáticas com os instrumentos escolhidos e os dados gerados durante este estudo. Reconheço o quanto as provocações e falas das crianças propiciaram discussões importantes em relação às noções do belo e do feio e a relação de afeto, como a bruxa é vista pelas crianças, o negro e o branco e a relação com o belo e o feio, a limpeza e as questões de juvenização, estetização e diferença.

No sexto capítulo teço reflexões sobre o processo investigativo percorrido e também apresento algumas considerações sobre o que este estudo me proporcionou realizar.

## 1. O COTIDIANO DA SALA COMO OBJETO DE PESQUISA

Faz algum tempo que meu interesse na área da Educação me levou a pesquisar sobre as questões da construção do olhar das crianças por meio de diferentes produções, buscando fazer uma ligação entre reflexões teóricas daquilo que observava em meu cotidiano como professora. Desde a graduação, tive oportunidade de abrir um leque de informações teóricas e encontrar, por meio de minha prática pedagógica, elementos que fizessem com que minha percepção com relação ao que era trazido nos diferentes modos de expressão das crianças, como nas falas, produções gráficas, se expandisse e se tornasse elemento que nos constituísse como grupo e instrumentalizasse um trabalho para poder encaminhar os processos pedagógicos.

Sempre acreditei que as diferentes formas de expressão das crianças eram fundamentais na construção de minha prática pedagógica, pois me conduziam e alavancavam meu desejo de utilizar o trabalho realizado em sala de aula como objeto de pesquisa, desde que iniciei minha caminhada na educação, em 1995. Uma prática que buscou fundamentalmente levar em conta os interesses das crianças, suas expectativas, nas diferentes formas de expressão. Tomava suas diferentes manifestações em sala de aula como pistas, sinais de um tesouro a descobrir, de uma trajetória pedagógica e investigativa a construir.

Em sala de aula, estas personagens – crianças e professora – são protagonistas e autores de suas aprendizagens. Aprendem lado a lado, umas com as outras, interligadas afetivamente e implicadas em construir uma trajetória coletiva à medida que cada uma tem inúmeras possibilidades de manifestação de seus saberes, conhecimentos e curiosidades.

As manifestações que as crianças me possibilitaram ter contato, por meio dos diferentes momentos de observação, diálogos, produções gráficas e escritas cruzaram com minha experiência profissional e meu interesse de proporcionar a elas a interação com diferentes produções artísticas, tais como: dança, artes visuais, literatura, teatro, música, cinema, a produção em arte de uma maneira geral como forma de ampliar repertórios.

Em meu entendimento, as diferentes produções artísticas são

fundamentais na construção de experiências das quais as crianças vão participando e formando o mais variado repertório sobre suas vivências e sobre o contexto do qual fazem parte. Toda essa ampliação de conhecimentos e vivências possibilitará outros pontos de vista, apropriações de universos que nem todas as crianças têm acesso em seu cotidiano.

Segundo Pillotto (2007, p. 23), “um dos pontos básicos da arte no contexto da educação infantil é, sem dúvida, a educação do olhar. Não o olhar que conduz para uma única direção, mas o olhar que amplia as leituras de mundo”. É pela sensibilidade do olhar que as crianças vão apreendendo o mundo, vão percebendo o sentido das coisas e aspectos que os adultos muitas vezes veem de forma diferente, ou que não conseguem enxergar. Matisse (1973, p. 737) afirmava: “É preciso olhar a vida inteira com os olhos de criança”. Acredito que seja para preservar a curiosidade e os constantes questionamentos que os olhos de criança nos provocam, e encontro na arte um viés para que isso ocorra.

Cavalcanti (1995) afirma que é por meio da arte, das diferentes produções, que a criança atua, aprende e vivencia diversas maneiras de expressão no contexto em que está inserida. Assim, acredito que a arte pode contribuir para a formação de um cidadão, de um sujeito crítico, sensível, capaz de resolver situações complexas e viver a vida sem fragmentá-la nem dissociar prazer x trabalho. Assim, a arte pode ser utilizada com o intuito de provocar a retomada de questões relacionadas ao prazer da criação, às relações afetivas e sociais do grupo, ao incentivo, à imaginação criadora, à singularidade e ao desenvolvimento de habilidades, num processo de ensino que respeita a criança.

A arte no contexto da educação pode ser apontada de maneira particularmente destacada, pois se organiza muitas vezes e assume um papel de mediadora entre as crianças e as diferentes formas de expressão as quais elas têm acesso. À medida que as crianças vão acessando diferentes repertórios oriundos das variadas produções artísticas, elas vão elaborando possibilidades de criação e de romper com o senso comum sobre as coisas. Com isso, elas vão organizando seu imaginário, elaborando outras possibilidades de criação, e partilhando estes significados com os seus pares, potencializando pensamento, criação e experiência.

Conforme Cunha (2002), “[...] quanto mais uma criança pinta e interage com diferentes instrumentos [...] mais possibilidade esta criança terá de elaborar seu vocabulário pictórico [...] assim como em qualquer outra modalidade visual”. Percebo as diferentes formas de expressão e produções das crianças por meio das artes como elementos importantes na construção de minha prática pedagógica, pois é uma prática construída coletivamente, em uma relação de interação, na qual todos participam.

### 1.1. DA PRÁTICA À REFLEXÃO

Acredito basicamente que o desenvolvimento das práticas pedagógicas do professor passa pela compreensão e reflexão das experiências que vivencia. Essas vivências vão formando seu repertório pessoal, no sentido de desenvolvê-lo profissionalmente. A formação vai ocorrendo no próprio ambiente de trabalho, ou seja, na escola, visto ser nesse espaço que o professor vai avaliar, entender e compreender aquilo que vive.

A partir do momento em que ocorre tal prática reflexiva, há uma busca constante e relacional daquilo que é desenvolvido em sala de aula com uma reflexão teórica. Promove-se, então, um intercâmbio e uma interlocução entre a teoria e a prática, assim como propicia-se a ampliação das buscas teóricas do professor para que encontre parceiros que respaldem o seu fazer pedagógico. Conforme Nóvoa (2001, p. 14), “só a reflexão sistemática e continuada é capaz de promover a dimensão formadora da prática”; assim, é possível compreender o quanto o diálogo constante com a prática é fundamental para articular e providenciar maneiras de conhecer melhor a si mesmo e a sua maneira de ser professor (a), seu grupo de crianças e estabelecer uma trama entre o viés teórico e o prático.

A teoria nos dá a sustentação do caminho a seguir; ela nos propicia a liberdade de movimentação e criação para que possamos criar novos modos de olhar para a situação ou objeto de intervenção. Segundo Fernández (2001, p. 56), “A teoria cumpre a mesma função que a rede para um equilibrista [...], temos que nos equilibrar e ir descobrindo, a cada dia, novas piruetas”.

E é nessa busca diária, na construção particular de minha formação, que fui me constituindo como professora/pesquisadora, que compromete-se e

responsabiliza-se por sua formação. Encontro em Nóvoa (1991) essa sustentação, pois me ajuda a pensar sobre a responsabilidade que cada um de nós, professores, temos com a nossa formação, pois cada um deve fazer o seu próprio percurso, repleto de experiências que são partilhadas e construídas cotidianamente, em um espaço chamado sala de aula.

Acredito no diálogo recíproco e coletivo que se estabelece na permanente arte de viver a experiência, no contexto escolar, e fazer dela uma construção de saberes, na qual todos têm a autoria de suas vozes e participação contínua na constituição de seus conhecimentos. Neste sentido, encontro ressonância em Warschauer (2001, p. 135), quando diz que: “Numa profissão relacional tal como a docente, mudança pessoal é também mudança social, pois a experiência de cada um concerne de alguma maneira a experiência do outro numa reciprocidade”.

Com relação à pesquisa, minha intenção sempre foi vê-la como um investimento gradativo que dependia da participação, das intervenções das crianças, daquilo que emergia do grupo, para se constituir como campo de investigação, para oportunizar uma educação crítica. Neste sentido, encontrei em Larrosa, (2002, p. 25) uma corroboração para minhas investidas, quando diz que: “A experiência é em primeiro lugar um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, que se prova”.

Refletindo sobre isso, posso dizer que diversos momentos acompanharam a minha experiência com as crianças ao longo da minha caminhada profissional. Momentos que se transformaram em registros, em minhas histórias pessoais e de grupo. Histórias a partir das experiências que vivíamos no contexto escolar, outras histórias narradas, outras criadas, algumas reproduzidas pelas crianças nas suas diferentes produções, mas histórias que, de uma maneira ou de outra, estavam presentes em meu dia a dia como uma professora que buscou usar suas experiências pedagógicas como pesquisa.

Com o passar dos anos, a iniciativa das crianças em brincarem e desejarem inventar histórias que de alguma maneira traduzissem o seu meio familiar, a maneira de como viam o mundo, me chamava a atenção e desafiava-me a pensar: Como elas se relacionam com o mundo cultural, social do qual fazem parte? Como vão construindo o seu olhar a partir daquilo que

estão vendo? Como vão interagindo com este mundo a partir das apropriações que fazem nas mediações culturais?

Essas indagações levaram-me até os Estudos da Cultura Visual. Como nos diz Hernández (2007, p. 39): “Encontra-se aí o sentido para uma outra narrativa para a educação das artes visuais, proposta esta que se constitui tendo por base a cultura visual”. Tais estudos nos desafiam a refletir criticamente sobre as variadas imagens da vida cotidiana.

À medida que interagimos cotidianamente com as imagens, percebemos que elas contribuem para formularmos modos de ser, ver, pensar e agir. Conforme Berger (1999, p. 10), “Olhar é um ato de escolha. Como resultado dessa escolha, aquilo que vemos é trazido para o âmbito do nosso alcance”. Com essa reflexão, posso dizer que escolhi olhar a partir das indicações que as crianças me forneciam e transformá-las em materiais potenciais de pesquisa.

Assim, este estudo foi marcado por dois papéis que cumpri ao longo desta investigação – o de professora e também de pesquisadora. Ambos os papéis se completam na educação, pois sempre enxerguei o que as crianças manifestavam como algo a refletir mais profundamente e pesquisar. Assim, posso dizer que pelas falas, sentimentos, discussões, envolvidas nesta temática, me vi capturada por este mote a ser pesquisado.

Concordo com Paulo Freire quando diz que:

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses fazeres encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. [...] No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca a pesquisa. O de que se precisa é que, na sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador (FREIRE, 1997, p. 32).

Nóvoa ratifica o posicionamento de Freire, ao dizer que “a formação passa por processos de investigação, diretamente articulados com as práticas educativas” (1995, p. 28). Outra autora que defende o ato educativo como pesquisa é Cecília Watschauer (2001), quando diz:

Formar-se ocorre junto com a pesquisa em diferentes frentes, seja em relação à reflexão sobre a própria ação com os alunos, sobre a sua própria reflexão, ou a pesquisa do sentido das próprias experiências, narrando sua prática ou mesmo sua história de vida (WATSCHAUER, 2001, p. 197).

A referida autora vai além ao afirmar que pesquisa e educação estão diretamente relacionadas a processos emancipatórios que envolvem aprendizagem e cidadania.

García (1992) propôs o conceito de reflexão-na-ação,

[...] definindo-a como um processo mediante o qual os profissionais (os práticos), nomeadamente os professores, aprendem a partir da análise e interpretação de sua própria atividade. [...] é uma profissão em que a própria prática conduz necessariamente à criação de um conhecimento específico e ligado à ação, que só pode ser adquirido através do contato com a prática, pois trata-se de um conhecimento tácito, pessoal e não sistemático (GARCIA, 1992, p. 60).

Neste sentido, busquei realizar um trabalho junto às crianças para conhecê-las, escutá-las, observá-las, olhá-las e provocá-las. Assim, por meio da troca de ideias, procurei perceber como estão inseridas em sua cultura, quais conhecimentos prévios e que visões têm sobre o seu mundo. Procurei meios de ver como as crianças elaboram tais visões e como elas se expressam através de diferentes produções.

Para tanto, acredito ser fundamental trazer para a sala de aula inúmeras possibilidades de trabalho a partir das próprias falas das crianças, gestos, formas de expressão, manifestações sobre determinadas ideias para irmos discutindo com elas e possibilitando outras maneiras de ver o mundo por meio de imagens, de filmes, da literatura, da publicidade e todo universo imagético que temos à disposição.

Todos estes aspectos me ajudaram a reforçar a temática de minha pesquisa que se alicerça em minha crença de compartilhar e perceber os saberes do grupo estudado e buscar uma interlocução em relação a que campos teóricos posso encontrar respaldo, fazer uma ligação entre grupo e assunto a ser pesquisado, dando significado e sentido a esta investigação.

## 1.2. DELINEANDO A PESQUISA

Busquei, por meio de uma espécie de volta ao tempo, do virar da ampulheta, do retroceder o cronômetro do relógio, perceber como as imagens de minha infância, como o meu repertório cultural, as minhas percepções sobre aquilo que considerava belo ou feio me acompanharam e me ajudaram a pensar a trajetória desta pesquisa. A partir dessa volta ao tempo, defrontei-me com os seguintes questionamentos:

Como as crianças expressam suas noções sobre o que é belo ou feio, e como essas ideias estão relacionadas com as noções de bom e mau? Como essas ideias estavam presentes em muitas situações, em minha infância e adolescência? Essas ideias acabam nos acompanhando ao longo de nossas vidas e, em determinado tempo, somos convidados a deflagrá-las, questioná-las, problematizá-las e desnaturalizá-las.

Sou a sétima filha de uma família de oito irmãos, dentre os quais, sete mulheres e um homem, mas acalmem-se! Não sou a Bruxa, pois meu irmão nasceu antes de mim<sup>1</sup>. Ufa, escapei!!! Por aí já começam as brincadeiras relativas aos contos de fada e histórias infantis que povoaram a minha vida durante minha infância.

Dos discos de vinil às mais maravilhosas histórias – de princesas, fadas, bruxas, monstros, animais falantes, o Sítio do Pica-pau Amarelo, Madame Mim, A Feiticeira, Jeannie é um gênio, Topo Gigio, A ilha perdida (livro), a Ilha da Fantasia, Os Jetsons, A pantera cor de rosa, O elo perdido, Viajantes do espaço, O túnel do tempo, E.T. – e as mais diversas criaturas mágicas, nasceu uma apreciadora das diferentes manifestações artísticas. Da leitura, da escrita, da imagem, do ato de ouvir, de sentir, do teatro, do cinema, de penetrar naquele mundo construído pelas mais diferenciadas narrativas.

As imagens do 1º bloco abaixo referem-se aos desenhos infantis a que eu assistia (Merlin, Madrasta da Cinderela, Rainha de Copas do desenho Alice no País das Maravilhas, Branca de Neve, Úrsula e a Pequena Sereia, Madame Mim, Os Flintstones, A Pantera Cor de Rosa, Os Jetsons.

---

<sup>1</sup> Referência à crença, divulgada pelas histórias infantis, de que a sétima filha em uma sequência de filhos do sexo feminino, torna-se uma bruxa.



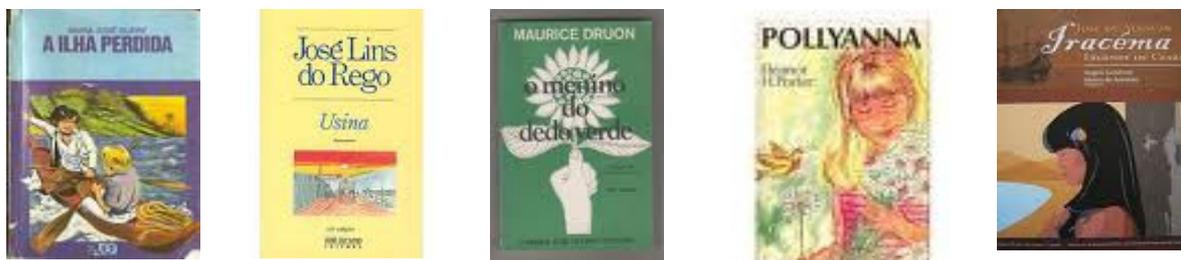
Figuras 1 a 9 – Desenhos infantis.

As imagens do 2º bloco a seguir referem-se aos filmes e seriados assistidos na infância: A Feiticeira; O Mágico de Oz; O Sítio do Picapau Amarelo; Charles Chaplin; E. T. – O Extraterrestre; O Elo Perdido; O Túnel do Tempo; Perdidos no Espaço; O Gordo e o Magro; Topo Gigio; A Ilha da Fantasia.



Figuras 10 a 20 – Filmes e seriados de TV.

Por fim, no terceiro bloco de imagens, apresento as capas de alguns livros lidos.



Figuras 21 a 25 – Livros lidos na infância.

Assim, convivi com diferentes expressões culturais: teatro, música, shows, apresentações em praças, brincadeiras de fotografar, mil jeitos de ser criança e começar a fazer escolhas, a dividir o mundo entre bom, mau, belo, feio, justo, injusto, falso, verdadeiro e os inúmeros binarismos que na infância se impõem quase como uma verdade, mas que, com o passar dos tempos, somos convidados a desconstruir .

Com minhas bonecas, livros, discos, fui reconhecendo muito sobre o mundo e me tornando uma fã das histórias infantis, marcadas sempre pelo forte tom do bonito/feio/bom/mau. Reproduzia coisas que via nas histórias e nos programas de televisão, gostava de comprar produtos que estavam sendo divulgados nas propagandas, bem como escrever para programas de televisão para participar das atrações propostas. Um programa de televisão daquela época do qual participei foi o de uma personagem chamada Remendão<sup>2</sup>, na TV Guaíba<sup>3</sup>. O Remendão era um programa infantil de auditório do qual se participava respondendo a uma pergunta. Se a resposta fosse correta, ganhava-se como prêmio uma lancheira. Para mim, foi o máximo participar daquele programa, pois tive contato com as questões da gravação e com o momento em que cada criança apareceria na TV, falando em um microfone de

<sup>2</sup> Em abril de 1981, entrou no ar o *Guaíba Criança*, que preenchia as tardes com desenhos animados e brincadeiras infantis. O ator Roberto de Oliveira se tornou o Remendão, que apresentava o programa, no primeiro ano com a atriz Cássia Aguiar e, a partir do segundo ano, com Vera Mucilo. Crianças que mandassem cupons recortados do Correio do Povo ou da Folha da Tarde podiam ser convidadas para a plateia do programa e concorrer ao vivo aos famosos quindins dados por Remendão.

<sup>3</sup> Também conhecida como **TV2 Guaíba**, que foi uma emissora de televisão brasileira, com sede em Porto Alegre, RS).

lapela. Pude também conhecer o ator que representava o Remendão e a fantasia que ele utilizava.

Essa experiência marcou muito minha infância e talvez tenha sido uma das vivências que me fez cultivar a coragem de investir naquilo que pudesse me oferecer conhecimento, aprendizado e ampliasse o meu repertório cultural. O novo, o diferente, foi algo que sempre me provocou. Ter um roteiro é importante para não perder o foco, mas sempre me permiti ter aquilo que não era previsto como algo também importante, mobilizador. Isso me proporcionou pensar em possibilidades de resolução de situações inusitadas surgidas em minha prática em sala de aula. E foi isso também que me proporcionou movimentar-me dentro desta investigação.

Em minha adolescência, o foco central voltou-se para o fato de pertencer a um grupo, o que influenciou na maneira como eu gostaria de ser vista e que imagem eu gostaria de passar aos outros. Os ditos relativos a ser belo estavam sempre ligados diretamente a tudo que era bom. O fato de alguém ser bom aluno, bom esportista, participar das propostas da escola, ser criterioso com aquilo que acreditava e fazia, já o distinguia daquele aluno que não queria ou não se adaptava às propostas oferecidas pela escola, ou que era visto como um mau aluno. Percebe-se, pois, que o espaço destinado às diferenças naquele tempo já era algo desafiador. Trabalhar com as diferenças não é fácil. Para Hernández (2007, p. 35-36),

[...] requer-se não apenas uma outra proposta radical para o sistema educativo, mas que nos apropriemos de outros saberes e de maneiras alternativas de explorar e de interpretar a realidade, em comparação às atuais disciplinas escolares. Saberes que nos ajudem a dar sentido ao emergente e ao mutável, a compreendermos a nós mesmos e ao mundo em que se vive, tanto por parte do professorado como dos alunos.

Essa busca por sentidos de mudanças foi o que instigou-me a fazer minha escolha profissional pelo magistério. Muitas ideias dessa época eram ainda organizadas seguindo o princípio de que ser professora era uma característica feminina e que o magistério era importante para a formação da mulher. Esse discurso “naturalmente feminista”, de mulheres quietas, bem comedidas, que só se manifestam na “hora certa”, que quando saem para se divertir devem ter atitudes corretas com sua postura de futuras professoras,

todos esses comentários eram muito enfatizados nesse período.

Louro salienta que:

O conhecimento do “outro”, daquele ou daquela que não partilha dos atributos que possuímos, é feito a partir do lugar social que ocupamos. De modo mais amplo, as sociedades realizam esses processos e, então, constroem os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que ficam fora dela, às suas margens (LOURO, 1999, p. 15).

Vários desses comentários evidenciavam os comportamentos considerados bons e ruins das mulheres, socialmente. Tais falas atravessavam as minhas aulas de magistério cotidianamente e todas essas informações, ora explícitas ora implícitas no currículo, nos diziam como deveríamos ser e, principalmente, nos portar como futuras professoras; caso contrário, seríamos “mal vistas”, ou seja, ficaríamos à margem. Mas sempre tive um olhar criterioso em relação a esses comentários, pois acreditava que além de futura professora, era cidadã, mulher, e, por isso, deveria agir desta ou daquela maneira, não porque precisava representar algo para a sociedade, e sim, porque isso me constituía. Acredito que podemos exercer tais papéis de maneira mais saudável e longe desse conjunto de tabus e determinações, revendo nossa posição de mulher, cidadã, ser humano em nossa sociedade.

### 1.3. APROPRIAÇÃO DO BELO E FEIO PELAS CRIANÇAS

Na construção de minha formação profissional, no magistério, outras discussões começaram referentes aos inúmeros materiais a serem produzidos para as aulas, todos com uma estética bela, mas nem sempre funcional. Iniciavam-se novamente as distinções entre o bonito e o feio. A caligrafia tinha de ser excelente; os materiais, os mais limpos; os desenhos deviam ser claros, era preciso evitar o escuro – sempre era importante ficar atento se as crianças usavam lápis de cor escura para desenhar, pois algo não estava correto (fruto das bases da psicologia que era trabalhada naquele contexto temporal).

Todas essas noções do belo associado ao limpo, ao bom, ao bonito, ao claro eram pontuadas constantemente em minha formação profissional no magistério nível médio. Com o passar do tempo, já trabalhando em educação,

notava que tais ideias continuavam aparecendo nas sinalizações das próprias crianças. “Não vou fazer um desenho com cor muito forte, pois fica feio”; “Teu desenho ‘tá’ ficando muito riscado, parece sujo, isto é muito feio”.

Algumas destas falas continuaram em minha sala de aula, durante o processo investigativo:

*[...] uma bruxa, por mais que fique fedorenta e suja, com cabelo seboso, uma vez ou outra, precisa de um ‘banho’ para melhorar o cheiro. [...] Você está estranhando, não é??? Mas por quê??? Você acha que bruxa não toma banho??? (Anna Victória – fala da história criada juntamente com as crianças: Cabruxa, a Bruxa Inventada – Out. 2008).*

Foi importante perceber o quanto as crianças incorporam as noções de limpeza, neste caso, associando ao belo, e o desejo de tornar a referida personagem, que é bruxa, em algo diferente, ou seja, deixá-la limpa, asseada. A maneira como as crianças incorporam determinados pontos de vista está relacionada com as experiências a que elas têm acesso. As apropriações que fazem, a maneira de se expressar dando opiniões frente ao belo e do feio, provocaram o meu olhar no decorrer desta experiência investigativa, pois os modos como as crianças falavam, agiam e traziam ideias sobre beleza e feiúra e seus correlatos me provocavam ainda mais para o estudo desta temática.

Outro fator significativo é que as interações e falas das crianças refletiam as representações dominantes da nossa cultura quanto um padrão de beleza ideal, branco, feminino ou masculino, heterossexual, e com bom poder aquisitivo.

O estudo “O processo de criação de audiovisual como ferramenta para o trabalho pedagógico”<sup>4</sup> me proporcionou alguns indicativos frente ao tema sobre as questões do belo e do feio, devido às noções sobre o embelezamento e a feiúra de determinados personagens escolhidos pelas crianças, como a rainha, o rei, as princesas, os conselheiros, o gigante e o povo. Foi importante perceber os repertórios culturais que elas acessavam na mídia, no cinema, na literatura, e como iam expressando suas noções sobre o mundo no contexto da sala de aula. E essas noções expressas iam ao encontro do que era difundido

---

<sup>4</sup> Monografia elaborada no curso de Especialização em Educação Infantil (2005), que refletia e analisava a produção do audiovisual “Invasão dos Ratos” (sinopse no apêndice) realizada com crianças de seis e sete anos do Colégio Madre Bárbara, em Lajeado - RS.

pelas mais variadas produções artísticas, as quais reproduziam a cultura euro-ocidental na criação de um protótipo de ser humano ideal que é exportado para todos os países.

Essas imagens produzidas são altamente sugestivas e convidativas na medida em que vendem uma ideia que socialmente é aceita e desejável por todos. Segundo Kellner (2001, p. 341): “[...] a aparência e a imagem ajudam a produzir o que somos, ou pelo menos o modo como somos percebidos e nos relacionamos”. Ao mesmo tempo, porém, acredito que podemos problematizar tal modo, proporcionando uma discussão desses modelos, uma vez que nos é possível contestar o consenso geral.

Acredito que o desejo exacerbado das crianças pelos personagens da realidade é parte do imaginário que povoa a vida desses pequenos e que são produtos autorizados e divulgados insistentemente pela mídia e pelo mercado comercial, e são absorvidos na maior parte do tempo de forma inconsciente. Ramos (2009, p. 254) afirma que: “A beleza e a identidade hegemônica parecem ser invisíveis”.

Por acreditar que os conceitos sobre beleza e feiúra também são noções construídas culturalmente ao longo dos tempos e são defendidas e legitimadas hegemonicamente, é que investi meu interesse na investigação de como as crianças expressam e trazem estas noções para o contexto escolar, ou seja, que percepções, padrões e significados são trazidos por elas e como manifestam tais ideias. Sendo assim, destaco que nesta investigação busquei utilizar como suporte para o desenvolvimento da pesquisa diferentes produções expressivas das crianças, pois acredito que por meio delas vamos ampliando, desafiando, questionando, desnaturalizando e provocando o olhar das crianças frente a suas interações com o mundo.

À medida que a pesquisa foi se constituindo, muitas questões foram aparecendo nas discussões no grupo ou nas situações cotidianas vividas neste estudo:

- Porque as crianças geralmente associam o pobre, negro a algo ruim?
- Porque o pobre é visto como triste pelas crianças?
- O vínculo afetivo da criança com seu ídolo ou alguém de quem ela goste interfere, de certa maneira, em sua concepção de belo ou feio, bom ou mau?

Esta pesquisa focou seu olhar no sentido de me aproximar de uma temática a que as crianças do grupo investigado tinham acesso e que estava chamando a sua atenção, que era sobre o belo e o feio. Observava que estas ideias sobre o belo e feio estavam relacionadas ao universo dos contos de fadas e de seus personagens, entre eles princesas, príncipes, bruxas, bruxos, criaturas fantásticas etc.. Além desses repertórios, também notava que as crianças traziam referências mais amplas sobre essa temática, do universo visual a que acessam cotidianamente, dos filmes, revistas, propagandas etc.

A pesquisa foi se constituindo à medida que chamou a minha atenção, como professora/pesquisadora, o quanto as manifestações das crianças estavam repletas de falas, sentimentos, desejos, manifestações, imagens hegemonicamente dominantes às quais elas tinham acesso e, ao mesmo tempo, indicavam uma naturalização das noções sobre o belo e o feio. Minha intenção foi propor intervenções que problematizassem o que as crianças falavam, pensavam, escreviam, sabiam, ouviam e indicavam sobre seus conhecimentos, sobre suas noções em relação ao belo e ao feio nos diferentes contextos visuais, culturais e sociais com os quais têm contato.

#### 1.4. CULTURA E IMAGEM

Dentre tudo o que foi expresso até o momento, fica claro para mim o quanto as experiências e o contexto cultural ao qual pertencemos são fundamentais para a nossa constituição, pois estamos inseridos em uma cultura que nos diz sobre a maneira de nos vestirmos, nos portarmos, sobre as atitudes a tomarmos, enfim, padrões e papéis que trazemos para as diferentes relações sociais. No entanto, temos de ter criticidade frente ao que nos é dito; temos de duvidar, negar o senso comum universal sobre as coisas, senão estaremos sempre programados para fazer tudo o que é legitimado socialmente, como aquilo que é previsível, esperado por todos. Hernández (2007, p. 11) questiona a ideia de que “As coisas são como são e não podem ser pensadas de outra maneira”. Tal frase torna-se um desafio para mudar e não opor resistência à mudança.

Nesta dissertação, a cultura ocupa um lugar importante, pois por meio dela se organiza a noção de pertencimento, de identidades e práticas sociais

de cada grupo. Tanto as pessoas quanto os diferentes grupos sociais estão a todo o momento produzindo significados e expressando sobre seus modos de se fazerem presentes no mundo provocando, assim, a produção de cultura e, ao mesmo tempo, sendo produzidos por ela. É por meio das práticas culturais que construímos relações sociais e vamos transformando nossa existência em uma experiência compartilhada, coletiva.

Segundo Stuart Hall:

Dizer que duas pessoas pertencem a uma mesma cultura é dizer que elas interpretam o mundo aproximadamente da mesma maneira e podem expressar, seus sentimentos sobre o mundo, de forma que serão compreendidas por todos os outros. Assim, a cultura depende de seus participantes interpretarem significativamente o que está acontecendo em torno deles, dando sentido ao mundo de maneira aproximadamente semelhante (HALL, 1997, p. 2).

A cultura não deve ser vista nem só como produção, nem só como produto, mas na interrelação. Isto nos leva a pensar em quais situações as crianças produzem e manifestam suas culturas. As crianças, ao elaborarem suas experiências e compartilharem com o mundo suas novas formas de interpretação, tornam-se também produtoras de cultura, e não só receptoras da cultura do adulto, visto que são capazes de criar, de ressignificar conceitos complexamente elaborados.

Segundo Sarmiento (2007, p. 23) “[...] as crianças não são receptáculos passivos das culturas adultas, mas sujeitos ativos na produção cultural da sociedade, recebendo através das múltiplas instâncias de socialização as culturas construídas e disseminadas”.

Cunha (1997, p. 114) expressa que “as pessoas fazem cultura, mas a cultura faz as pessoas”. Assim, existe uma mesma distância entre as pessoas produzirem cultura e serem produzidos por ela. Cunha (2005, p. 71) salienta que tal ideia “altera a concepção de sermos moldados sem que haja a possibilidade de criarmos novamente, indo além daquilo que nos é imposto como uma grande narrativa sobre o mundo”. Sendo assim, a cultura tanto interpela as pessoas quanto é transformada pelas pessoas nas participações sociais.

Somos seres humanos e estamos inseridos dentro de uma cultura que é

repleta de símbolos e significados que exercem força sobre a maneira como nos organizamos, nos constituímos, sobre nossos modos de ser, sobre nossos valores e sobre a maneira como elaboramos nossas noções de mundo.

Conforme Cunha, em sua tese de doutoramento:

Pertencer a um grupo social/cultural significa compartilhar significados, sermos pessoas que utilizam e aceitam códigos culturais semelhantes e, ao SERMOS alguém, possuidores de códigos específicos que DIZEM sobre como somos, estamos constituindo identidades individuais e sociais (CUNHA, 2005, p. 30-31, grifos da autora).

Ao pertencermos a um grupo social, vamos produzindo significados para nós e para o outro; isto marca a nossa necessidade de estarmos inseridos em um contexto que cultiva valores comuns, ou seja, significados socialmente compartilhados. Tais significados, segundo Hall (1997, p. 4), “são produzidos em diversos lugares e circulam através de diversos processos ou práticas”. No entanto, é importante ressaltar que o fato de pertencer a uma mesma cultura não significa que todas as pessoas partilhem das mesmas idéias, pois há uma multiplicidade de significações que não são fixas e imutáveis. Segundo Hall:

A identidade plenamente unificada, completa, segura e corrente é uma fantasia. Ao invés disso, na medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar- ao menos temporariamente (HALL, 1999, p. 13).

Contribuindo com a esta temática, Henry Giroux e Peter Mc Laren (1998, p. 145) expressam que é importante “compreender a cultura como uma luta em torno de significados, identidades e narrativas”. Percebe-se, assim, que tanto a legitimidade por significados quanto a defesa por ideias são processos que se constituem e se estabelecem a partir de lutas, de conflitos em busca de uma hegemonia. Para esses autores, a cultura passa a ser concebida como um campo de luta e contestação, por meio da qual vão se constituindo e produzindo sentidos, singularidades de indivíduos e grupos sociais. Segundo os autores a cultura é uma atividade incessante de produção de "verdades" que necessitam ser vistas criticamente, seja na maneira com que ela é produzida, seja no modo como ela é apresentada ou divulgada socialmente.

Por isso, a cultura torna-se, ao mesmo tempo, o objeto de estudo, de pesquisa e de ensino dos educadores.

Aliado à cultura temos um universo visual a ser desvendado cotidianamente, um mundo de imagens para lermos e para tentarmos compreender aspectos importantes em nosso contexto cultural. As propagandas publicitárias, as fotos dos jornais, a programação televisiva, a internet, a maneira de se vestir, as revistas e as ilustrações de todo tipo estão carregados de informações sobre o ambiente em que vivemos; portanto, muito temos a problematizar.

Ao vermos as imagens como um produto cultural-social e também parte de uma história, que carregam consigo crenças, noções, valores que vão traduzir e informar sobre diferentes épocas, podemos considerar que as imagens, segundo Martins (2007), influenciam a formação – identidade – do sujeito, articulando representações visuais derivadas de visões e versões de mundo que estão presentes em modelos sociais de infância, adolescência e juventude vigentes em uma determinada época ou cultura.

De acordo com Hernández (2006, p. 133),

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

As imagens estão carregadas de ideias, de sentimentos, de desejos, de diferenças sociais, raciais, culturais que favorecem uma elaboração das visões de mundo. Contudo, essa relação sempre vai se entrecruzar com os contextos sociais dos sujeitos que interpretam estas imagens desta ou daquela maneira.

Pillar (2002, p. 73) considera que “[...] não conseguimos apreender o mundo tal qual ele é, construímos mediações, filtros, sistemas simbólicos para conhecer o nosso entorno e nos conhecer”. Cunha (2005, p. 30) corrobora com essa ideia, dizendo que “a direção de nosso olhar está intimamente ligada com os repertórios de nossos contextos culturais e com os modos de aprendizagem formais e informais que temos contato”. Complemento ainda essas ideias com o que Berger (1999, p. 11) me fez refletir: “Nunca olhamos para uma coisa

apenas, estamos sempre olhando para a relação entre as coisas e nós mesmos”. Os autores referidos me fazem pensar que as imagens trazem consigo várias referências culturais e estão conectadas com outras imagens que o sujeito já possui como referência, o que vai constituindo uma rede de saberes, noções, de contextos que tenham sentido e significado para quem os interpreta.

Conforme Pillar (2002, p. 74),

O olhar de cada um está impregnado com experiências anteriores, associações, lembranças, fantasias, interpretações. O que se vê não é dado real, mas aquilo que se consegue captar, filtrar e interpretar acerca do visto, o que nos é significativo.



Figura 26 – Cinderela.



Figura 27 – Desenho da Cinderela (Maysa).



Figura 28 – Madrasta da Branca de Neve.



Figura 29 – Imagem de bruxa (Mariana).



Figura 30 – Princesa Bela.



Figura 31 – Desenho de Princesa Bela (Isabela).



Figura 32 – Barbie Fada.



Figura 33 – Desenho de Fada da Natureza (Marília).



Figura 34 – Desenho de Bruxo (Pedro)



Figura 35 – Harry Potter.



Figura 36 – Desenho de Bruxo Potter (Gabriel).

Nas imagens acima, por exemplo, fiz uma relação entre os desenhos produzidos pelas crianças ao longo desta investigação e algumas referências de personagens de histórias em que as crianças se apoiaram para criar personagens ou mesmo elaborar desenhos. Observei que nomeavam seus personagens de acordo com imagens de filmes e outras produções culturais e visuais às quais tinham acesso e que compunham o seu repertório pessoal. À medida que faziam suas produções algumas crianças diziam:

*“Olha só, profe: tentei me fazer como o bruxo do filme do Potter”* (Pedro – Diário de campo/ Set. 2008).

*“Eu me fiz como uma fada com asas, como a Barbie do filme da Fairytopia, cheia de brilho”* (Marília – Diário de campo/ Set. 2008).

*“Adoro a Cinderela e vou me desenhar como ela”* (Maysa – Diário de Campo/ Set. 2008).

*“Profe, tentei me fazer parecida com a Bruxa da história do livro da Branca de Neve”* (Mariana – Diário de campo/ Set. 2008).

Para Hernández (2003, p. 144),

[...] a apropriação não é simplesmente uma relação passiva de dependência, mas pelo contrário, é o resultado de uma interação sintonizada com as experiências que cada indivíduo tem vivenciado. A imagem, ao evocar ideias, representações, experiências, visualidades, objetos e interesses, aciona relações entre subjetividade individual e a construção social da compreensão, operando um processo de mediação entre percepção, pensamento e realidade externa.

Assim, ao experimentar as provocações e desafios indicados pelas crianças sobre as apropriações das noções do belo e do feio, tive como intuito observar as múltiplas imagens que eram trazidas pelas crianças por meio dos desenhos, das falas e das produções realizadas nas diferentes formas de expressão, como pode ser visto nas imagens anteriores.

Na contemporaneidade, somos expostos a um número infinito de imagens que vão organizando nossos conceitos, como por exemplo, os conceitos de belo e de feio. A imprensa, o cinema, a informatização, a publicidade, a TV, vão construindo uma lógica de perfeição e beleza a que todos precisam aspirar; vão gradativamente invadindo nosso imaginário e ocupando um lugar de destaque. As imagens fazem referência a padrões de beleza, ensinam comportamentos, valores, concepções, direcionam ou mesmo conduzem o nosso olhar. De acordo com Moreno:

A criança nasce num mundo em que percebe a presença de outros seres, já com códigos e valores estabelecidos, e a necessidade de ser aceita para sobreviver. Aos poucos, vai descobrindo, decodificando e reproduzindo estes códigos e valores, tentando construir seu eu social, seu pertencimento global. Para isso, observa o mundo ao redor, percebe o que se faz o que é – e não é – aceito e valorizado, aprende a

decodificá-lo, conhecer seus valores e portar-se em conformidade com isso. Aprende-se a sorrir, a seduzir, a se expressar e se comportar conforme os padrões exigidos e valorizados em seu meio (MORENO, 2008, p. 31).

Em minha pesquisa, o feio também foi evidenciado no audiovisual, em virtude da presença de um gigante, da sujeira do reino por causa da Invasão dos Ratos, e também porque o modo de vida dessa personagem passou a afetar o cotidiano daquela comunidade. No contexto da narrativa, esse gigante vivia isolado do reino. O gigante era grande, forte, ameaçador e causava grandes estragos. Sua roupa era muito simples, seus cabelos eram compridos cobrindo-lhe o rosto e não aparentava ser uma figura muito amistosa.



Figura 37 – Gigante do filme *Invasão dos Ratos* (2005).

Segundo Eco (2007), o feio é um fenômeno cultural; vai depender, portanto, do olho daquele que vê em classificar algo como feio. Pode ser considerado feio aquele que não é abastado economicamente ou mesmo culturalmente. Outro aspecto considerado pelo autor é que, por exemplo, para um ocidental, uma máscara de ritual africana poderia parecer grotesca ou horrível, mas para o nativo, essa máscara poderia representar um ser belo e uma divindade. Da mesma forma, para alguma religião não-européia, a adoração a um cristo crucificado pode ser considerado como algo

desagradável e repugnante.

Justamente por todas essas questões que envolvem a visão de cultura em movimento no tempo e no espaço, é que o papel do professor é fundamental como agente propiciador de reflexão sobre tais questões junto a seus alunos.

Para Hernández (2007), portanto,

[...] o professor deve abordar temas e problemas relevantes para os estudantes, propiciar reflexões a partir dos prazeres que se encontram nas produções da cultura visual, ter critérios discernimento e, além disso, desenvolver experiências de aprendizagens flexíveis que lhe permitam desempenhar diferentes papéis dentro do contexto pedagógico escolhido: um tema, um conceito-chave, um projeto de trabalho. Espera-se que o professor vinculado a esta perspectiva assumo o papel de aprendiz e de catador, sobretudo hoje quando muitos educadores são verdadeiros “emigrantes” em relação a saberes e experiências emergentes especialmente relacionadas à cultura visual digital (HERNÁNDEZ, 2007, p. 89).

Desta forma, torna-se crucial refletir sobre a necessidade de colocar em questionamento as práticas de naturalização que hoje circulam e se mantêm como dogmas na educação. Tudo o que orienta e guia o pensamento e as práticas educativas teve uma origem; alguém estabeleceu tal pensamento com uma determinada finalidade e que pode ser, portanto, questionado e modificado.

Pensando e vivenciando com as crianças situações que reiteram a imagem com um papel social importante na vida e na cultura das pessoas, é que se originou o desejo de investigação desta pesquisa. Conforme Cunha (2005), a Cultura Visual assume um papel importante, pois instaura conhecimentos e verdades sobre o mundo. Partindo do pressuposto de que as crianças possuem um repertório imagético variado, então, seria possível problematizar os repertórios culturais das crianças em relação às noções do belo e do feio para além dos padrões ou dos limites que estas noções carregam sem seu significado?

Para esta investigação, portanto, foram elaboradas as seguintes questões:

– Como as crianças expressam as noções do belo e do feio nas interações com o grupo?

– Quais atributos que elas utilizam para classificar, nomear ou indicar algo como belo ou feio?

- Que estratégias pedagógicas podem ser implementadas no sentido de desnaturalizar a noção delimitadora sobre as noções de belo e feio que as crianças trazem?

## 2. INFÂNCIA, PEDAGOGIAS CULTURAIS E AS NOÇÕES DO BELO E DO FEIO

Um dia de chuva é tão belo como um dia de sol.  
Ambos existem; cada um como é.

Fernando Pessoa (1993)

“Espelho, Espelho meu! Quem é mais bela do que eu?”<sup>5</sup>

- “Mas o que é isso! Você não gosta de mim? Olha que nariz horrórico você me fez! Parece nariz de Bruxa!!!”

[...] o nome dela quer dizer beleza. Não há melhor nome pra ela. Mas por trás dessa fachada ela é muito fechada. Ela é metida a inteligente, não se parece com a gente, é uma moça diferente a bela”.

- “Sou a Bruxa Salomé  
E acabei de perder meu pé  
Deixem-me entrar!”

“Cabruxa gostava de ficar em auto-estilo. Estava sempre muito elegante!!!”

“Todas as princesas têm o cabelo liso!”

- “E uma bruxa, por mais que fique fedorenta e suja, com cabelo seboso, uma vez ou outra precisa de um ‘banho’ para melhorar o cheiro!  
Você está estranhando, não é???  
Mas, por quê???  
Você acha que bruxa não toma banho???”

“O tempo. Só o tempo um dia vai saber contar se essa velha bruxa está brincando ou se vai mesmo se casar”.

Destaco na primeira página deste capítulo indicativos que nos remetem ao cinema, à literatura e às próprias falas das crianças em sala de aula. Estas falas e narrativas trazem consigo uma gama de significados que não são fixos nem lineares, mas que, no mínimo, vão ensinando às crianças modelos que são culturalmente valorizados e que em certos momentos são reproduzidos e readaptados por elas. As interações com as tecnologias, com as representações visuais, são fundamentais para as crianças organizarem suas

---

<sup>5</sup> Estas falas são retiradas de livros e filmes destacados pelo grupo investigado em 2008. Maiores detalhes constam nas referências bibliográficas e filmografia.

percepções sobre o modo de construir o seu olhar, elaborando suas noções de mundo.

Para entender sobre como as crianças expressam suas maneiras de se apropriarem das noções do belo e do feio nas mediações culturais, foram imprescindíveis as contribuições de importantes estudos para esta investigação. São eles: os Estudos da Cultura Visual, Estudos da Infância e as teorizações e reflexões sobre os conceitos relativos ao Belo e Feio. Foi necessário dialogar e colocar em movimento esses estudos para entender como as crianças se apropriam e expressam suas visões de mundo e perceber com mais clareza as ideias trazidas por elas a partir desta investigação.

No que tange aos Estudos da Infância, William Corsaro (2007) defende as pesquisas **com** e não **sobre** as crianças. As crianças aprendem umas com as outras de forma interativa, nos espaços de partilha comum. Estabelecem-se, desta forma, as culturas de pares, isto é, um conjunto de atividades ou rotinas, valores e preocupações que as crianças produzem e partilham na interação com os seus pares.

Para compreender o mundo dos adultos, a criança precisa se apropriar de seus referenciais, reprocessando-os, à sua maneira, a partir de elementos que fazem sentido para ela. Nos Estudos da Infância, promove-se a criança a participante ativa de todo o seu processo ao longo de suas experiências sócio-históricas e culturais. A infância, segundo Sarmiento (2005),

[...] é independente das crianças; estas são atores sociais concretos que em cada momento integram a categoria geracional; ora, por efeito da variação etária desses atores, a “geração” está continuamente a ser “preenchida” e “esvaziada” dos seus elementos constitutivos concretos (SARMIENTO, 2005, p. 3).

A geração consiste em um grupo de pessoas nascidas na mesma época, que viveram os mesmos acontecimentos sociais durante a sua formação e o seu crescimento, que compartilham experiências históricas comuns e que, de acordo com Sarmiento (2005, p. 3), originam “uma consciência comum, que permanece ao longo do respectivo curso da vida”.

Hoje temos diferentes infâncias, que estão cercadas de várias referências culturais, sociais, históricas e econômicas. Essas infâncias vão

provocando e produzindo necessidades em si próprias por meio dos artefatos culturais e das imagens inscritas neles. Tanto a infância quanto as noções do belo e feio são noções historicamente construídas.

A infância da contemporaneidade é plural, é diversa. As crianças estão inseridas em diferentes configurações familiares e sociais, estão imersas nas mais variadas formas de viver e, ao mesmo tempo, são sujeitos pertencentes a essas culturas. Dornelles (2007) nos apresenta diferentes infâncias, desde os espaços marginalizados até os informatizados, mas que, sobretudo, abrem um mundo que antes pertencia somente ao adulto, pela proximidade de suas vivências e pelo acesso às suas informações. Conforme Steinberg (2004), podemos dizer que a infância, noção historicamente construída, vem mudando ao longo do tempo, com a inserção cada vez maior da criança nos meios sociais e culturais. E nesse espaço onde revela seu esforço para compreender o mundo, expõe suas hipóteses sobre a vida e indica o modo como está internalizando e compreendendo essas relações com o meio.

As crianças constroem repertórios pessoais que estão sujeitos às influências dos diversos meios com os quais têm contato; as informações trazidas por elas vão construindo modos de agir de acordo com características culturais e sociais que vão influenciando o contexto que compartilham. Richter diz que “O meio em que a criança se desenvolve é o universo cultural do adulto, e esse universo age sobre ela da mesma maneira que todo o contexto social (RICHTER, 2004, p. 25-26).

Segundo Hernández, em palestra (2008), as crianças precisam ser desafiadas a serem curiosas. Comenta que precisamos formá-las como pesquisadoras, tendo a possibilidade de pensar e fazer a pesquisa com a autoria de suas vozes. Outro aspecto a destacar na fala do palestrante é que os conceitos sobre beleza não são somente identitários, mas podem ser simbólicos, pois as imagens têm profundo valor no terreno do simbólico, construindo os nossos modos de ser.

É importante considerar que a criança, segundo Barbosa e Horn (2006), não é só alvo da cultura, mas ela também produz cultura. A criança dá e recebe significados. Nas brincadeiras, por exemplo, a criança mostra, do seu jeito, maneiras de se apropriar do mundo adulto. É na cultura de pares que as crianças expandem o modelo adulto, tornando-o mais complexo e diferente.

Em brincadeira com seus pares, a criança não reproduz a cultura dos adultos, mas a recria, pois tem conhecimentos complexos e possibilidades de reelaborá-los. Corsaro diz que:

É nesse tipo de jogo que a criança desempenha papéis de poder e controle sobre pessoas subordinadas: crianças que fazem papéis de bebês ou animais de estimação. [...] as crianças experimentam diferentes papéis que não estão relacionados com a vida real. [...] e podem fazer combinações que não existem no mundo real. Esse é um tipo de poder de transformação que as crianças têm (CORSARO, 2007, p. 21).

Perceber que as crianças dos tempos atuais interagem com as diferentes representações culturais, midiáticas, imagéticas é muito importante, pois representam, respondem, transformam, reconstróem, não são vítimas indefesas destas instâncias. Segundo Hernández (2008), torna-se fundamental hoje em dia reavaliar a noção de criança subordinada, indefesa, oprimida, como se o adulto fosse o seu salvador.

A concepção de infância a todo instante está sendo reinventada, transformada, refletida, investigada, estudada, para que possamos ter um olhar mais criterioso e atento para as diferentes infâncias que estão em nosso convívio cotidianamente. Dornelles ressalta que “este é o grande desafio do educador do século XXI, dar conta das infâncias que continuam nos assustando, escapando de nossas redes, desconfiando de nossos saberes e poderes” (2005, p. 12).

Em minha opinião, percebo a criança como um ser copartícipe, envolvido e sujeito do processo, que tanto interage com a cultura quanto a transforma, a partir de sua própria produção de sentido, externalizando-a e produzindo algo diferente a partir das trocas com seus pares, provocando a formação de uma educação que instiga a reflexão e o pensamento.

Nesta investigação, busquei perceber quais eram os aspectos relevantes que as crianças traduziam e expressavam sobre o mundo, a partir da apropriação das noções do belo e do feio, tendo por meio das propostas expressivas uma possibilidade para que seus conhecimentos fossem percorridos nesta Dissertação de Mestrado.

## 2.1. ARTEFATOS CULTURAIS E A AMPLIAÇÃO DO OLHAR NA CRIANÇA

A memória é a gaveta dos guardados... Viver é andar, é descobrir, é conhecer. No meu andarilhar de pintor, fixo a imagem que se me apresenta agora e retorno às coisas que adormeceram na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância. Gostaria de ser criança outra vez para resgatá-las com as mãos. Talvez tenha sido o que fiz pintando-as (IBERÊ CAMARGO, 1998, p. 31).

Assim como Iberê Camargo, Picasso também faz alusão à infância quando diz que no início do seu trabalho desenhava como Rafael, mas que precisou de toda uma existência para aprender a desenhar como as crianças. Nesta pesquisa busquei refletir, por meio das diferentes produções grafo-plásticas das crianças, como as noções do belo e do feio são manifestadas.

A aprendizagem em relação às imagens na cultura visual é parte de uma construção tanto individual como coletiva, pois as apropriações que ocorrem são de ordem interativa, uma vez que dependem tanto das experiências pessoais, como diz Iberê Camargo (1998), “[...] das coisas adormecidas na memória, que devem estar escondidas no pátio da infância”, quanto das vivências com outras pessoas, com o grupo social.

As imagens a que as crianças têm acesso na contemporaneidade vão ensinando a elas saberes que muitas vezes estão subentendidos nas narrativas. Quando uma criança diz, por exemplo: *“Todas as princesas têm o cabelo liso”*, de algum modo vou descartando a possibilidade de ver uma princesa com cabelos crespos ou limitando esse universo, pois a criança já aprendeu, por meio dos diferentes artefatos culturais, que para ser princesa existe um padrão de beleza que deve ser seguido; quem não corresponde a esse padrão é considerado feio ou inadequado. Na maioria dos desenhos infantis, por exemplo, da Disney, e os relativos à boneca Barbie, o referencial de princesa é loira, de olhos azuis e cabelos lisos, legitimando um padrão de beleza que é naturalmente incontestado. Steinberg afirma:

A Barbie nos prova que se tentarmos com afincos podemos ter qualquer coisa e todas as coisas. A Barbie sempre prospera. Ela pode ser o que quiser – ela influencia gerações de crianças e adultos e é uma eterna lembrança de tudo o que é bom,

saudável e cor-de-rosa nas nossas vidas. [...] Ela sustenta os valores da família que o nosso país mais preza. Ela é estritamente heterossexual, auto-suficiente, filantrópica e moralista. Ela também está pronta para conduzir “outra” pessoa na sua vida, não importa de que cor ou etnia (STEINBERG, 2001, p. 328).

A personagem Barbie é um exemplo de mulher feliz, tudo na sua vida dá certo, sem contrariedades e totalmente acima do bem e o mal. Sua personagem está relacionada ao belo, como uma condição fundante para o bom. Ela disponibiliza um modelo de ser mulher que é válido para todas e que deve ser desejado por todas, ou seja, fortalece a homogeneização de um padrão que não torna possível o diferente, ou melhor, ele sequer é contemplado.

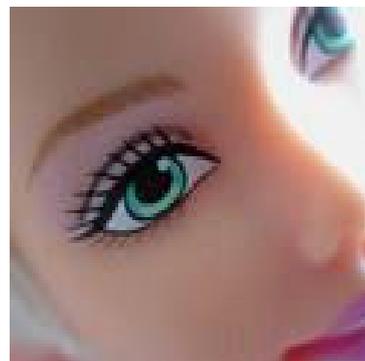


Figura 38 – Boneca Barbie.

As crianças, ao verem os anúncios de televisão, são capturadas e seduzidas para adquirirem determinados produtos, divulgados pelas grandes corporações. Junto a tais anúncios vem todo um conjunto de ideias, posturas, condizentes com as narrativas que se deseja instituir. Sabat (2008, p. 96) confirma essa ideia ao afirmar que

[...] além do consumo de produtos como cadernos, lancheiras, sapatos, roupas que trazem personagens dos filmes, torna-se considerável, também, o “consumo” de um conjunto de valores que estão sendo reproduzidos através dessas personagens e que são amplamente “consumidos” pelas crianças.

Nesse conjunto de valores percebem-se os relacionados àquilo que é belo, incluído, o feio, excluído, e uma incidência de comportamentos que são adequados para as mulheres e para os homens.

Segundo Cunha (2007),

Estes artefatos foram “inventados” e aceitos socialmente como território da infância e, de certo modo, recriam um mundo específico onde as múltiplas infâncias se alojam, se constituem, se moldam, se igualam, se diferenciam, se globalizam (p. 116).

Artefato, segundo Fabris (2000, p. 258), é “qualquer objeto que possui um conjunto de significados construídos sobre si”. Os artefatos fazem parte da

vida de todos, eles pertencem ao nosso contexto cultural e possuem um conjunto de significados que passam a estar associados ao objeto. Por exemplo, na imagem abaixo vemos uma receita criada com as crianças a partir da criação da história Cabruxa, a Bruxa Inventada. Após o grupo decidir criar uma receita para finalizar a história, questionei-o sobre como apareceria essa receita em nossa produção. Algumas crianças deram a ideia de desenharmos um caldeirão e colocarmos os ingredientes dentro. As crianças, assim, trouxeram um artefato que é pertencente ao universo das bruxas. Ao pensarmos em bruxas nos vêm à mente caldeirões, vassouras, bichos peçonhentos etc.



Figura 39 – Receita da amizade: elaborada juntamente com as crianças para a história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”. Desenho feito pelas crianças.

As imagens tratam de um espaço que pertence ao universo da magia, de criação e cultura da bruxa, onde a feitiçaria era usada, também, para fins benignos, como a cura de doenças, seguida por uma variedade de práticas para defender animais contra lobos e outros perigos, fazer amuletos da sorte, praticar rezas para o amor, proteger plantações e casas, proteger-se contra o “olho gordo”, inveja e malogro etc. Essas imagens já são prontamente respaldadas pelos repertórios pessoais que possuímos. No campo de estudos da Cultura Visual, Cunha (2007) cria o conceito de Pedagogias Visuais, referindo-se

[...] aos processos educativos efetuados pelas imagens e que passam a compor um currículo paralelo, dentro e fora das

escolas, funcionando como uma espécie de currículo visual. Entendo estas imagens como uma modalidade pedagógica, que atua em conjunto com outras formas tradicionais de ensinar. [...] As pedagogias da visualidade formulam conhecimentos e saberes que não são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas (CUNHA, 2007, p. 135-136.)

O que na maioria das vezes podemos visualizar, é que continuamos a reproduzir determinados valores, sem sequer nos darmos conta de que se não proporcionarmos o contato com imagens que remetam a outras narrativas que não sejam as hegemônicas, não oportunizaremos, por exemplo, na escola, o contato com a estética do feio, com as diferentes culturas, com o outro. Se não problematizarmos essas questões que estão pulsando socialmente, vamos permanecer investindo na ideia de transformar o outro, o diferente, aquele que não sou eu, em um ser “invisível”.

Buckingham (2002) indica não haver novidade na afirmação de que, em uma perspectiva cultural, a infância e a adolescência são realidades sociais que ditam ideias e, como tais, mutáveis, produto de cada época e de cada contexto. Contudo, nos aventuramos a abordar outro ponto – o da necessidade de nos enquadrarmos em determinados papéis sociais que culturalmente e historicamente estão postos como modelos ideais, tais como os papéis de homem e mulher, do casamento e do amor.

Cunha (2008, p. 2) afirma que “Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, então este ‘tipo’ passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças”, e assim vão organizando as suas maneiras de se colocarem no mundo. Em todo este processo de alargamento e contato com a construção do olhar infantil, é interessante perceber que é possível acompanhar a ampliação desses repertórios a partir de uma sistematização pedagógica que favoreça a aquisição de um olhar mais crítico frente ao mundo.

## 2.2. CONSTRUINDO SABERES NAS MEDIAÇÕES CULTURAIS

David Buckingham (2002) afirma que a criança não é refém da mídia e nem das tecnologias de comunicação, mas sim, à medida que interage com os meios tecnológicos, consegue reprocessar e reelaborar novos conhecimentos.

Conforme Steinberg:

Não podemos proteger nossas crianças do conhecimento do mundo que a hiper-realidade lhes torna acessível. Tal incumbência requer um tipo de reclusão semelhante ao encarceramento. A incumbência que temos de encarar é intimidadora, mas necessária. Temos de desenvolver a educação, a habilidade paterna e instituições sociais que direcionarão esta revolução cultural num caminho que ensine nossos filhos a ter senso do caos da informação da hiper-realidade (STEINBERG, 2001, p. 34-35).

As imagens ditam, também, posturas e maneiras de ser, construindo feminilidade, masculinidade, dentro de uma cultura de massa conveniente para as ideias dominantes. A cultura do “em forma”, a cultura da magreza, cada atividade social vai gerar um universo próprio de significados. Hall (1997, p. 32) indica que: “[...] todas as práticas sociais, na medida em que sejam relevantes para o significado ou requeiram significado para funcionarem, têm uma dimensão cultural”.

Isso me faz acreditar que cada vez mais as pedagogias culturais estão ocupando um lugar de importância no cotidiano das crianças por meio das novas tecnologias e entretenimento. Assim, vemos que a mídia, por exemplo, cria um mercado amplo de opções para as crianças, com comerciais de apelo intimamente atrelado ao ganho individual desconsiderando, em grande parte, o coletivo. Este pensamento encontra ressonância na pedagogia cultural, segundo afirma Steinberg:

A pedagogia cultural é estruturada por dinâmicas comerciais, forças que se impõe em todos os aspectos a nós mesmos e a vida privada das crianças. [...] Padrões de consumo moldados pelo conjunto de propagandas das empresas capacitam as instituições comerciais como professoras do novo milênio. A pedagogia cultural corporativa “fez seu dever de casa” – produziu formas educacionais de um incontrolável sucesso quando julgadas com base em seu intento capitalista (STEINBERG, 2004, p. 15).

Encontro relação nas considerações de Fischer, pois entre muitos lugares onde o conhecimento se propaga, destaca-se a mídia. O significado atribuído à mídia vai além de textos, revistas, jornais, peças publicitárias, cinema, audiovisual:

[...] dos diferentes meios e produtos de comunicação e informação – televisão, jornais, revistas, peças publicitárias – parecem afirmar em nosso tempo o estatuto da mídia não só como veiculadora de saberes, mas também é uma produtora de saberes e formas especializadas de comunicar e de produzir sujeitos, assumindo nesse sentido uma função nitidamente pedagógica (FISCHER, 1997, p. 61).

Com isso, podemos compreender que muitos são os ambientes que educam além da escola, pois ela não é o único local formador e propagador de saberes. Existem múltiplos lugares que difundem os conhecimentos e são verbalizados, sentidos, reproduzidos e recriados pelas crianças no cotidiano. Henry Giroux (1995) diz que outros meios servem como fonte de referência para estruturar o conhecimento sobre o mundo, como os desenhos animados, histórias infantis, o cinema, e possuem legitimidade para ensinar papéis específicos, valores e ideais como era ensinado na escola, na família e até mesmo nas instituições religiosas.

Com isso, não pretendo dizer que as crianças aceitam tudo, mas de certa maneira, têm contato com diversos meios e podem tornar-se suscetíveis às informações trazidas por contextos, pois conforme Cunha (2005), o universo visual modula nossos modos de ver a realidade e as referências visuais a que temos acesso, formando nossos repertórios imagéticos.

Segundo a idéia de Pedagogia Cultural conceituada por Giroux & McLaren (1995), a sala de aula, o pátio, o ginásio de esportes, as ruas, as praças, os shopping centers, os cinemas, o rádio, a televisão, a publicidade, a discoteca, as organizações religiosas, museus, espaços arquitetônicos, e os diferentes espaços sociais são considerados como locais pedagogicamente culturais, onde sempre é possível refletir, problematizar, contestar e reorganizar as relações entre cultura, conhecimento e poder.

As imagens, sendo padronizadas ou não, estão imersas em nosso cotidiano como “pedagogias visuais”. De acordo com Cunha (2005, p.40), as pedagogias da visualidade “formulam conhecimentos e saberes que são ensinados e aprendidos explicitamente, mas que existem, circulam, são aceitos e produzem efeitos de sentido sobre as pessoas” (2005, p.40).

Fantin (2006) propõe uma concepção integrada de fazer educação usando os diversos meios e tecnologias disponíveis, ao que chama de

“paradigma ecológico”. Explica que é importante o uso dessas tecnologias no ambiente escolar para ampliar o acesso das crianças a estes meios, tais como: computador, internet, fotografia, cinema, TV, vídeo, livro, CD.

Pensar outras possibilidades para a prática pedagógica em relação aos “usos da cultura” na escola através de uma concepção integrada de mídia-educação. Significa também pensar práticas pedagógicas sensíveis e bem informadas que possam transformar os espaços físicos das salas de aula expandindo-se para outros espaços culturais e que possibilitem mediações em direção de compreensões criativas, abertas e transformadoras que superem a oposição entre os modos de entender a arte em si e a arte instrumental, unindo as duas dimensões através do cinema na escola como fruição e conhecimento. Assim, estaremos construindo uma educação para as mídias como possibilidade de participação de crianças e professores na cultura contribuindo para a construção de cidadania (FANTIN, 2006, p. 12).

A referida autora ainda destaca a importância da mediação entre os meios tecnológico-midiáticos para além dos laboratórios, e sim nos espaços escolares dos envolvidos no processo “recuperando e assegurando assim a corporeidade, o gesto, a voz, a postura, o movimento, o olhar como expressão do sujeito” (FANTIN, 2006, p. 2).

Segundo Buckingham (2002), a infância na contemporaneidade se relaciona de uma maneira muito intensa tanto com o seu meio social e cultural quanto com os meios de comunicação. Conforme o autor:

[...] a cultura e a representação são aspectos fundamentais deste processo, tanto para as crianças como para os adultos. Por muitas e diversas razões, os meios eletrônicos representam um papel cada vez mais importante na definição das experiências culturais das crianças de hoje. Já não podem ser excluídos destes meios nem do que representam como também não podem ser confinados aos materiais que os adultos consideram bons para eles.

A tentativa de proteger as crianças limitando-lhes o acesso aos meios está fadada ao fracasso. Hoje, ao contrário, devemos prestar muito mais atenção a como as preparamos para abordar essas experiências e ao fazê-lo, devemos deixar de definir-lhes simplesmente a partir da perspectiva do que carecem [tradução da autora] (BUCKINGHAM, 2002, p.27).

O autor nos faz refletir sobre as possibilidades de alargar o universo de referências das crianças sem tratá-las apenas como “receptoras”, mas entende

a criança como ativa, pois ocorre uma interrelação entre sujeito e produção cultural; é nesse diálogo que os significados são entendidos e transformados. Assim, podemos dizer que as crianças, longe de serem passivas, estabelecem critérios de julgamento diante das coisas que lhe são mostradas, pois têm possibilidade de recriar, transformar, e não são meros reprodutores de uma cultura.

Confirmando essa idéia, Girardello e Dionísio comentam sobre a produção cultural infantil diante da tela da TV à Internet e indicam que:

A televisão pode mesmo nutrir a imaginação se a experiência for guiada por um adulto que ajude a criança a contextualizá-la, a assistir TV criticamente e a compreender a linguagem do meio, suas riquezas e limitações. [...] Vimos ainda que em situações adequadas, as crianças imaginam enquanto vêem televisão, e depois ainda recriam as imagens da TV no seu faz-de-conta, elaborando-as e fazendo-as suas. [...] Essa brincadeira e essa apropriação passam pela simbolização em que a criança é a agente, quer por meio da palavra, quer por meio das tantas outras linguagens que utiliza. Quanto mais diverso o repertório que receber da cultura e com o qual brincará, menor tenderá a ser o risco de empobrecimento cultural, temido por tantos autores (GIRARDELLO e DIONÍSIO, 2006, p. 4).

Observo que quanto maior for a oferta de diferentes experiências às crianças, mais elas terão seu repertório ampliado. Entendo também que o empobrecimento cultural pode ser combatido com uma ampla possibilidade de ofertas educativas e culturais e com adultos que façam uma mediação crítica frente ao que é oferecido pelos diferentes meios.

Assim, à medida que a criança interage com as pedagogias culturais, torna-se necessário que o professor/pesquisador provoque situações pedagógicas que produzam experiências significativas, a fim de que as crianças possam ampliar o seu repertório expressivo. Também é possível, por meio dessas experiências, favorecer a construção de novas possibilidades de interação e interpretação na cultural na qual estão inseridas.

Tais reflexões me dão suporte para formulação de questões deste estudo:

Como as crianças manifestam, expressam as relações binárias do belo do feio, do pobre do rico, do sujo do limpo, do negro do branco, por meio das produções grafo-plásticas nesta pesquisa? As propostas realizadas ajudaram a

refletir sobre os binarismos trazidos pelas crianças em suas diferentes manifestações nesta investigação?

### 2.3. CULTURA VISUAL: UMA FONTE PARA ESTUDO

Esta investigação aborda uma problemática importante e traz a Cultura Visual para discutir sobre o quanto as diferentes produções culturais vão instaurando conhecimentos. A partir disso, fui problematizando os repertórios culturais das crianças em relação às noções do belo e do feio para além dos padrões ou dos limites que estas noções carregam em seu significado.

De acordo com Raimundo (2004),

[...] as representações visuais são formas culturais de apresentar, narrar ou referir, caracterizando ou nomeando grupos de indivíduos, sujeitos, conceitos, valores e identidades. As representações se efetivam através de sistemas visuais (fotografia, pintura, televisão, cinema etc.) como um modo de mediar a compreensão e a construção de ideias, sentidos e processos simbólicos (RAIMUNDO, 2004, p.1).

Na perspectiva da Cultura Visual, segundo Hernández (2007), essas reflexões contribuem para que os indivíduos formem suas representações sobre si mesmos, sobre o mundo e sobre seus modos de pensar. Assim, gradativamente, vão mediando processos de como olhamos, como somos olhados e como contribuimos para a produção cultural de nossa cotidianidade. Temos, à nossa volta, um conjunto de imagens, filmes, livros e personagens que, como já foi referido, não são inocentes; bem pelo contrário, são imagens sedutoras e envolventes por si só e que precisam ser discutidas e analisadas.

Concordo com Martins quando diz:

Vincular a educação à cultura visual pode ser a conexão para nos religar ao mundo social e simbólico das representações, um caminho para se “ensinar tudo aquilo que se pode aprender nesse cruzamento de saberes que é a arte”. Buscar exemplos na cultura que nos cerca tem a função de aprender a interpretá-los a partir de diferentes pontos de vista e favorecer a tomada de consciência dos alunos sobre si mesmos e sobre o mundo do qual fazem parte. Trazendo a experiência cotidiana para a sala de aula, através da publicidade, videoclipe, moda, game, arquitetura, embalagem, o design, e tantas outras expressões humanas, o professor favorece a educação para a compreensão da visualidade contemporânea. Essa

alfabetização visual pretende despertar o olhar investigativo e sensível sobre a cultura de nossa época e de outros tempos e povos (MARTINS, 2005, p.125-126).

Acredito que esta citação corrobora com minha pesquisa, pois o autor reflete sobre a interrelação entre todos os conhecimentos e sobre como a arte pode fazer parte deste encontro, abrindo possibilidade de outro olhar frente o trabalho educativo. Outras experiências cotidianas precisam vincular-se diretamente com o universo cultural dos alunos, favorecendo uma tomada de consciência sobre aquilo que estejam vivenciando, produzindo e criando.

Assim, podemos perceber que a Cultura Visual é um campo teórico que orienta e busca uma reflexão crítica e social sobre as representações culturais e que, segundo Hernández (2007, p. 22), refere-se “às maneiras subjetivas e intra-subjetivas de ver o mundo e a si mesmo”. A Cultura Visual, campo teórico que orienta esta pesquisa, me possibilitou pensar como as crianças, em suas interações com a cultura e especificamente com o universo visual, estão vendo o mundo e a si mesmas, visto que a imagem ocupa um espaço muito significativo em nosso contexto cultural e social nos dias de hoje. Ela é geradora de novas formas de socialização, de desejos coletivos ou individuais, muitas vezes sustentando aparências, mantendo, legitimando ou possibilitando uma nova reestruturação de modelos socialmente autorizados.

Oportunizar às crianças uma educação crítica em relação à Cultura Visual é estimulá-las para pensar além do que as palavras, as imagens nos indicam. Dessa forma, não se trata de conferir ou reproduzir valores e relações de poder dominantes, mas ao contrário, significa uma forma de libertar-se destas questões delimitadoras, é ampliar o nosso olhar frente àquilo que nos é mostrado de acordo com nossas experiências pessoais.

As crianças, desde muito cedo, vão aprendendo em sua cultura e assim constituem seus imaginários nessas interações. Por exemplo: se os meninos passassem a usar a cor rosa e brincar de bonecas, causaria muito estranhamento por parte de quem visse tal cena, pois há uma “convenção” de que meninos não utilizem essa cor; entretanto, é uma lógica que pode ser questionada e alterada, por ambos os sexos. Cunha (2005, p. 29) indica: “Somos aquilo que possuímos. No caso da cultura infantil, os artefatos que a constituem são escolhidos não pela sua funcionalidade, mas pelos valores e

significados que eles representam dentro de nossa cultura”. Pode-se dizer que as imagens se configuram em uma participação coletiva, na qual todos precisam possuir os mesmos produtos, gerando um pertencimento, e cultuando valores que são socialmente valorizados.

A Cultura Visual vai justamente questionar esses modelos fechados e naturalizados. Hernández reforça esta ideia quando diz que:

[...] é importante a pluralidade em contraposição à homogeneização. Aproveitar as diferenças em vez de considerá-las um problema. A partir daí, torna-se necessário que as diversas vozes diferentes sejam escutadas, as histórias individuais, reconhecidas e a inventividade de todos e de cada um valorizada. [...] Cada um influencia e contribui com a dinâmica de uma comunidade aberta ao aprendizado. O que implica questionar a ideia de que o professor possa ser o único responsável pelo que acontece em sala de aula. Professores e alunos não estão em dois grupos, mas se conectam, pois juntos têm uma história para compartilhar e escrever (HERNÁNDEZ, 2007, p. 15-16).

Para Hernández (2000, p. 52) “a cultura visual contribui para que os indivíduos fixem as representações sobre si mesmos e sobre o mundo e sobre seus modos de pensar-se”. Segundo o autor, a importância da cultura visual reside em mediar os processos de como olhamos e de como nos olhamos e propiciar um conhecimento de mundo, pois podemos saber muito mais sobre diferentes experiências culturais, artísticas, do que se as tivéssemos vivido pessoalmente.

#### 2.4. A PRODUÇÃO DO BELO E FEIO

À medida que as crianças interagem com os contextos históricos e culturais vão constituindo diferentes noções, maneiras de entenderem e se fazerem presentes neste mundo. Assim, é importante considerar que os conceitos de beleza e feiúra se concretizam por meio de materialidades, em especial por imagens constituídas em determinadas épocas e lugares.

Conforme Eco (2007, p. 391), “o conceito de feiúra, como, aliás, o de beleza, é relativo não somente às diversas culturas, mas também ao tempo”. Portanto, os conceitos do que é belo e do que é feio são transitórios e relativos, marcados por padrões estéticos de suas culturas. Segundo Duarte Jr.:

Nem sempre foi assim. Entre os antigos gregos o estudo do belo não fazia parte do pensamento a respeito dos produtos do trabalho humano. As obras de arte eram objeto de consideração da poética – ciência ou arte de produção –, ao passo que o belo estava ligado à (divina) noção de Bem. Apenas por volta de 1750 que os conceitos de estética e beleza foram associados (DUARTE JR., 2003 p. 8).

As discussões sobre o “belo” e “feio” se fazem inserir nos estudos da Estética, ramo da Filosofia que estuda o que é considerado belo (o que tem beleza) e o que é considerado feio (o que não tem beleza). Na Grécia, os valores morais fundamentais eram o verdadeiro, o bom e o belo. Então, para algo ser considerado belo, deveria ser também considerado bom e verdadeiro. Para o povo grego, o sentimento estético fazia parte da formação da pessoa, assim como era um fator de politização.

Foi Platão quem inicialmente questionou sobre o belo ser identificado com o bem, com a verdade e a perfeição. Considerava que a beleza existe em si, separada do mundo sensível. As obras de arte deviam seguir a razão, procurando atingir tipos ideais, desprezando os traços individuais das pessoas e a manifestação das suas emoções. Platão ligou a arte à beleza. Atualmente, vemos ainda a sensorialidade como um conhecimento não tão legítimo quanto a razão lógica.

Aristóteles concebia a arte como uma criação especificamente humana. O belo não podia ser desligado do homem, pois está em nós. Separava, todavia, a beleza da arte. Muitas vezes a fealdade, o estranho ou o surpreendente converte-se no principal objetivo da criação artística. As ideias de Platão e Aristóteles tiveram uma larga influência sobre as ideias estéticas da arte ocidental.

Durante a Idade Média, o Cristianismo difundiu uma nova concepção de beleza, tendo como fundamento a identificação de Deus com a beleza, o bem e a verdade. Santo Agostinho concebeu a beleza como um todo harmonioso, isto é, com unidade, número, igualdade, proporção e ordem. Para ele, a beleza do mundo não seria nada mais do que o reflexo da suprema beleza de Deus, de onde tudo emana. A partir da beleza das coisas, então, poderíamos chegar à beleza suprema (a Deus).

Vigarello (2006) refere, assim como outros autores, que a beleza vai

envolver uma estética física introjetada tanto pelas palavras quanto pelas imagens. O autor indica ainda que é possível compreender melhor a história da beleza como uma invenção, pois de acordo com fatores temporários, os critérios de beleza, questões culturais e sociais sofrem efeitos diferenciados.

No Século XVI, a beleza estava nas partes altas. De acordo com o autor (VIGARELLO, 2006, p. 18): "[...] à beleza do mundo, cujas regiões etéreas representariam a perfeição, [...] o céu cósmico e o céu corporal se correspondem, no século XVI". Assim, o busto, o rosto, as mãos, seriam as partes mais importantes da estética física, por se aproximarem mais da luz do Sol e também estarem no "alto", em um campo visual que permite uma melhor contemplação, aproximando o Cristianismo e a exaltação pela existência contemplativa de Deus. A beleza como origem divina não deveria ser buscada, pois era dada por Deus. Em virtude disto, não era aceita maquiagem ou qualquer tipo de cosmético, o que foi permitido só a partir da Renascença e ainda com alguma resistência.

No Século XVII, o corpo, segundo Vigarello (2006), se libertou da ordem cósmica, se materializou, desencantou. Começaram a existir novos princípios de estetização da aparência. Não era o céu, mas o espírito, ou seja, aquilo que vinha do interior. O rosto passou a adquirir um destaque que não tinha; as peles, quanto mais alvas e rosadas, mais puras seriam. Os olhos seriam considerados o espelho da alma, pois revelam mensagens, emoções, a expressão.

Para o mencionado autor, no Século XVIII a beleza encontrava-se centrada no rosto e no busto; barriga, quadris e pernas ficavam ocultos sob os vestidos armados. Ao final do Século XIX e início do Século XX, a magreza se estabeleceu efetivamente como padrão de beleza. Ximenes (2009) corrobora dizendo que foi a época em que as mulheres se libertavam do sufocante espartilho e as roupas começavam a exibir as verdadeiras formas do corpo.

No Século XIX, segundo Ximenes (2009), a moda se popularizou; foi um período marcado pela revolução tecnológica, onde as máquinas têxteis e as máquinas de costura tornaram-se o verdadeiro carro-chefe para a confecção de roupas, dando início ao processo de industrialização da moda. Kellner (2001, p. 337) indica que "a moda é um componente importante da identidade, ajudando a determinar de que modo cada pessoa é percebida e aceita". A

moda dita, na maioria das vezes, “modelos inspiradores” ou “padrões de corpos ideais” que, na maioria das vezes, são excludentes, pois exibem um ideal de beleza quase sempre difícil de ser alcançado.

Com essas reflexões, volto a pensar no conceito de beleza e encontro em Eco (2004) uma reflexão interessante, quando diz que o belo não é uma qualidade que está imersa no objeto ou em uma pessoa, mas na relação que o outro estabelece como belo. Eco também menciona que determinada cultura ou época histórica reconheceram que há coisas que são agradáveis quando as contemplamos independentemente do desejo que sentimos em relação a elas. Duarte Jr. também tem posicionamento semelhante a Eco, e acrescenta:

[...] a beleza é uma maneira de nos relacionarmos com o mundo. Não tem a ver com formas, medidas, proporções, tonalidades e arranjos pretensamente ideais que definem algo como belo. Acabou-se o tempo em que os estudos estéticos ditavam regras de beleza: um objeto podia ser considerado belo apenas e tão-somente se se conformasse com os parâmetros traçados pela corrente estética em voga na época. Beleza não diz respeito às qualidades dos objetos, mensuráveis, quantificáveis e normatizáveis. Diz respeito à forma como nos relacionamos com eles. Beleza é relação (entre sujeito e objeto) (DUARTE JR., 2003, p. 14).

Sob meu ponto de vista, beleza deve ser vista de maneira mais ampla; se usarmos a beleza num sentido mais estrito, por exemplo, muitas obras de arte seriam consideradas feias. A beleza não é, então, uma característica necessária da boa arte e não pode ser utilizada como único critério de valor. Se usarmos a noção em um sentido amplo, então temos de admitir que na arte, o feio pode ser belo, mas neste caso, "beleza" é apenas outro nome para o conceito de "valor estético". A seguir, podemos ver duas obras que fogem ao padrão de beleza em seu sentido estrito, mas que são consideradas verdadeiras obras de arte: “Guernica” de Pablo Picasso e “O Grito”, de Edward Munch.



Figura 40 – Guernica – Pablo Picasso  
(1375 cm x 817 cm).

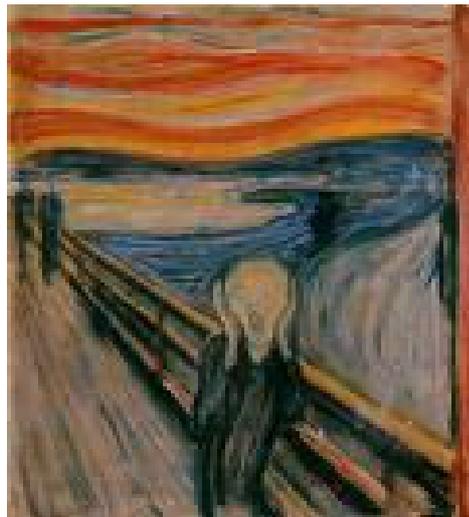


Figura 41 – O Grito – Edward Munch  
(91 cm x 73.5 cm).

Com isto, volto a reiterar o que venho percebendo no decorrer desta pesquisa: que a beleza não depende de qualquer propriedade empírica que seja comum a todas as coisas belas. Uma obra de arte é bela porque é delicada e luminosa; outra, porque é forte e sombria; outra, porque tem um conceito estético que é apreciado por um determinado público e tendências.

Vejo que contribuições como as do teórico Charles Feitosa (2002) foram importantes para minha pesquisa, pois me fizeram refletir sobre “A questão da Feiúra”. O referido autor contribuiu com minha pesquisa na medida em que me fez pensar que Estética e Feiúra parecem ser expressões mutuamente excludentes, afinal, costumamos associar imediatamente o "estético" ao "belo". Feitosa (2002) diz que não apenas é possível articular estética e feiúra, como também há historicamente diversas "estéticas do feio". Concordo com o autor quando destaca que não faz apologia ao feio, mas acha importante aprender a conviver com a diferença e com a alteridade, até mesmo quando ela se apresenta como desarmônica ou como uma incorreção, ou seja, vai ao encontro de minha investigação no sentido de contribuir para a ampliação e desnaturalização das noções de belo e de feio.

Ideias como essas ultrapassam o tempo e podem ser vistas hoje em nossas crianças e na cultura de uma maneira geral, na qual a forte associação entre belo/bom, e feio/mau isto pode ser visto como uma das características da nossa cultura e educação, tendo como preocupação expor o belo e esconder o

feito. O feio é visto como algo grotesco, disforme, precisa ser camuflado, pois não corresponde à perfeição.

Duarte Jr. (1991, p. 9) ainda nos indica uma distinção entre “estética” – “a ciência do belo” – e “experiência estética”. Assim, “[...] experiência estética é a experiência que temos frente a um objeto ao senti-lo como belo”. Segundo Meira (2001, p. 121), “Hoje o estético está na ordem do dia, já que dizem ser a nossa a civilização da imagem. Nada é tão representativo de experiência estética como a imagem, seja ela algo etéreo, fantástico, ou algo materializado”.

Tradicionalmente, a arte pode ser indicada como o principal documento no qual a beleza é registrada, pois artistas, poetas, romancistas tiveram como tarefa nos contar, através dos séculos, o que era considerado como belo. Segundo Cunha:

Antes do surgimento e da propagação dos meios de reprodução das imagens, as produções artísticas foram as instituidoras da realidade: demarcaram as distições entre grupos sociais, constituíram os corpos masculinos, femininos, e infantis, definiram como eram os povos conquistados, “os outros” como fizeram Jean- Baptiste Debret (1816-1831) e Alberto Eckhout (1637-1644) a respeito dos habitantes do Brasil. Enfim, as produções artísticas realistas nos ensinaram a ver o mundo através delas (CUNHA, 2005, p. 182).

Assim, acredito ser importante dizer que a arte exerceu o papel de propagadora de concepções estéticas. Ela nos conta sobre o modo de vida de um determinado povo, em um determinado local e em um determinado espaço de tempo; o *status quo*, a partir do qual eram transmitidas concepções, uma maneira de ver o mundo.

### 3. CORPO-BELEZA-FEIÚRA

Posso perceber que a história da beleza expressa valores que culturalmente vão sendo ressignificados de tempos em tempos ou instituídos como um valor a ser apreciado ou depreciado, não escapando aos modelos de uma determinada época. Segundo Eco (2004), beleza é algo relativamente ligado ao tempo e ao espaço.



Figura 42 – Vênus de Milo<sup>6</sup>.

A obra “Vênus de Milo”, por exemplo, era modelo de beleza feminino. Cunha (2008), em palestra proferida na UFRGS, fala que na obra “Vênus de Milo” o corpo feminino é desproporcional, mas que ela era referência, assim como nos dias de hoje a boneca Barbie é referência de corpo feminino. Tal referência vai se constituindo desde a tenra idade, o imaginário das meninas vai construindo a concepção de que um corpo perfeito é um corpo magro. “Vênus de Milo”, por exemplo, tem uma estrutura que para os padrões da época era de incontestável beleza. Para aquele pensamento, uma mulher bela

---

<sup>6</sup> Famosa estátua grega que representa a deusa grega Afrodite, deusa do amor e beleza física. É uma escultura em mármore com 203 cm de altura, que data de cerca de 130 a.C. Sem autoria definida, pensa-se ser obra de Alexandros de Antióquia.

possuía um corpo de avantajadas proporções, o que seria considerado como “acima do peso” nos dias de hoje.



Figura 43 – Boneca Barbie (2).

Conforme Brum discute em seu artigo “Mulher e beleza: estudos a partir de um olhar cultural”, podemos verificar que:

As obras de arte do período Barroco são um dos fortes testemunhos de que a beleza é e sempre foi mutante. Nessa época em que sofríamos de escassez de alimentos, acreditávamos que a fartura era sinal de saúde. Assim, as pessoas que eram consideradas “belas” se distanciavam completamente dos padrões atuais de beleza, que percebem a gordura como “não bela” (BRUM, 2007, p. 299).

O modelo de beleza das mulheres ao longo dos anos também passou por transformações. Hoje nos encontramos imersos nas imagens que vão nos direcionando para as noções de belo e de feio. A ditadura da magreza, por exemplo, é um dos grandes dilemas na atualidade, conforme afirma Ramos (2009, p. 249): “As crianças, desde a mais tenra idade, aprendem a desejar essa beleza difundida como hegemônica. Por isso, elas também se analisam e se regulam, sentindo vergonha quando seus corpos parecem estar fora do padrão”. Estar acima do peso, para a criança, é estar feia.

Paola Zordan (2000, p. 60), em sua dissertação “Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo”, indica que a televisão “atinge amplamente todas as camadas da população” e que “esta hegemonia da mídia visual coloca em destaque o papel das imagens na construção da subjetividade contemporânea”, ideia que se relaciona estreitamente com a

construção da imagem feminina e que povoa o imaginário infantil desde muito cedo. Andrade (2008) corrobora com essa ideia, dizendo que:

[...] as coisas que vemos na TV, lemos nos jornais, em livros ou revistas, ouvimos no rádio, influenciam na constituição de nossas identidades como sujeitos sociais e culturais. Determinando com intensidade o que devemos ser, fazer ou dizer, como viver nosso corpo, nossa sexualidade, nossos desejos. Essas informações nos invadem de modo que não temos escolha, uma vez que em todos os espaços em que circulamos, múltiplos aparatos da mídia e seus produtos estão presentes, produzindo resistências ou conformidades (ANDRADE, 2008, p. 110).

E com Rosa Fischer (2001a), reitero estas ideias, pois:

[...] os imperativos da beleza [...], sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como tortura: corpos de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belos, belas, magros, atletas, saudáveis, eternos (FISCHER, 2001a, p. 48-49).

Beleza e Feiúra, segundo Feitosa (2004), não é questão de gosto de cada um. Está na época, no momento em que se vive. Essa superpreocupação com as transformações do corpo para se adequar a certos padrões reflete um contexto, um momento, em que a medicina está dando condições para que esse corpo seja programado, idealizado, produzido, perfeito. E isto não é relativo a uma pessoa específica, mas de um momento em que culturalmente não se aceita a transitoriedade do corpo, o envelhecimento, a modificação, a finitude. Baudrillard diz que:

Estamos em plena compulsão cirúrgica que visa a amputar os traços negativos das coisas e a remodelá-las idealmente por uma operação de síntese. Cirurgia estética: o acaso de um rosto, sua beleza ou feiúra, seus traços distintos, seus traços negativos, vai ser preciso concertar tudo isso, um rosto ideal, um rosto cirúrgico (BAUDRILLARD, 1990, p. 52).

Fica visível, portanto, o culto ao corpo perfeito. Tudo isso diz respeito ao cuidado estético envolvendo as construções culturais que praticam a valorização corporal por meio de ritos, práticas de embelezamento, cirurgias

plásticas, que por sua vez provocam impressões sobre o que o belo pode manifestar nas pessoas.

Os padrões de beleza se alternam ao longo dos tempos, na arte, na natureza, no vestuário, no corpo humano. Por ser uma relação com outro objeto, está também suscetível às mudanças de comportamentos, modelos e representações sobre o mundo.

Na investigação que foi realizada, foi relevante observar nos desenhos das crianças o quanto elas levam em conta os padrões de beleza de corpo, de vestimentas, roupas, adereços, para realizarem as suas produções. À medida que a pesquisa foi avançando em relação às apropriações do belo e do feio e que foram produzindo graficamente imagens, fui observando o quanto os desenhos das crianças estavam marcados fortemente pelos repertórios trazidos pelas mediações culturais e tecnológicas acessados por elas.



Figura 44 – Desenhos produzidos pelas crianças para a história “Cabruca, a Bruxa Inventada”.

Com relação ao corpo, por exemplo, “este construto social”, como define Andrade (2008), é nitidamente indicada a ideia do corpo magro, jovem, da leveza de traços. Podemos ver na imagem acima, da produção da história “Cabruca, a Bruxa Inventada”, uma aproximação dos desenhos das crianças com aquilo que elas visualizam nos artefatos culturais: a Bruxinha referida na

cena usa bolsa, usa sapatos de salto alto e tem vestidos variados; eles estão pendurados em cabides para que ela os visualize e faça a escolha de sua preferência. A bruxinha aparenta estar com uma fisionomia de felicidade. Conforme Andrade (2008), percebe-se que:

[...] o corpo é entendido como um construto social e cultural e, como tal, ele é alvo de diferentes e múltiplos discursos. É por meio destes múltiplos discursos que marcas/símbolos culturais são inscritos nos corpos e funcionam como um modo de agrupar, ordenar, qualificar, diferenciar, etc. quem pertence ou não a certas classificações de corpo: magro, alto, belo, branco, jovem, heterossexual, saudável, entre outros (ANDRADE, 2008, p. 110).

Nota-se a recorrência no embelezamento e pertencimento como fatores importantes para este grupo e sua ligação com as questões de corporeidade, marcas e símbolos culturalmente aceitos e reforçados. Andrade (2008) assim refere:

O corpo constrói conhecimentos continuamente na convivência, na relação, na interação com o outro. O outro pode materializar-se de modo muito intenso hoje, através da mídia e dos múltiplos artefatos como novelas, filmes, livros, jogos, internet, revistas, músicas etc. (ANDRADE, 2008, p. 107).

Esta dimensão cultural permite uma diversidade de interpretações quanto às práticas sociais e culturais em relação à construção do olhar. Andrade ainda complementa, ao afirmar:

Os discursos veiculados através da mídia são endereçados e interessados e buscam atingir o público a que se destinam através de incessantes estratégias de convencimento, que levam as pessoas a se identificarem (ou não), a sentirem-se nomeadas, visibilizadas e valorizadas nestes discursos midiáticos. Ao mesmo tempo, estes discursos atendem à lógica capitalista do mercado de consumo. A mídia e seus infinitos produtos tornaram o corpo um artefato do mercado econômico-social-cultural. Esse corpo do mercado de consumo é constantemente construído e reconstruído nessas discursividades e, assim, adquire uma materialidade que é, ao mesmo tempo, um produto de poder que gera divisões sociais (ANDRADE, 2008, p. 110).

Dentre as várias produções realizadas pelas crianças para a investigação no ano de 2008, destaco, na imagem abaixo, os personagens

escolhidos pelas crianças para a representação da história, assim pude perceber o quanto se inspiraram em filmes, histórias, desenhos de histórias dos contos de fadas, princesas, bruxas, personagens oriundos da Disney, e personagens esquisitos para criar o seu próprio universo de criação.



Figura 45 – Crianças vestidas de acordo com seu personagem da história. Acervo da pesquisadora.

Na imagem acima, ao observarmos as meninas, percebemos as representações de princesas, fadas, Minnie, e que estas têm características bem aproximadas aos desenhos dos livros da Disney. A seguir, apresento várias imagens que estão correlacionadas, pois quando, por exemplo, as meninas realizaram suas escolhas em relação ao seu personagem e depois o reproduziram por meio do desenho, buscaram seu repertório imagético dos diferentes artefatos culturais para construírem a sua personagem. Entretanto, ao compararmos com as imagens que estão nos diferentes artefatos culturais, vemos alguns traços de proximidade. As cores com predomínio do rosa e de tons degradês, cores claras, e também a sugestão de movimento e leveza trazido pelas asas.



Figura 46 – Fada da Natureza (Gabriela).

Figura 47 – Barbie - Farytopia.

Figura 48 – Fada da natureza (Paula).



Figura 49 – Bruxa vestida para a festa dos primos Bruxos Mágicos (Frederico – Nov. 2008).

Os sapatos de salto alto usados pela Bruxa da figura acima, os brincos, o chapéu, a saia, o cinto, tatuagem nos joelhos, são adereços que chamam a atenção no contexto do desenho. Este desenho foi produzido por um menino, cuja mãe é gerente de uma loja de roupas e, de certa maneira, isto se reflete em seu repertório visual, pois o desenho está repleto de detalhes da moda e acessórios usados pelas mulheres.

A seguir, exponho uma personagem escolhida por algumas meninas para a representação que, na história, se assemelha à personagem Minnie, de filmes e livros da Disney.



Figura 50 – Minnie.



Figura 51 – Desenho da Minnie (Rafaela).

Já para a maioria dos meninos e algumas meninas, a inspiração é obtida no universo dos super-heróis: Homem-Aranha, Batman, múmias, cavaleiros, aranhas, cobras etc. Aqui o encanto se dá mais pela ação, perigo e medo que, de certa forma, envolve o universo dos meninos e de algumas meninas. Para os meninos é preparado um conjunto de outros artefatos que são convidativos à



Figura 52 – Desenho de Cobra (Frederico).

ação, onde a luta entre bem e mal, entre o belo e o feio, são requisitos básicos para as aventuras de seus heróis. Os super-heróis têm seu encantamento parte bicho, parte humano, misturam particularidades de um animal com a inteligência humana. A múmia, o cavaleiro, a cobra também são personagens inspirados em filmes infantis que exercem suas pedagogias culturais.



Figura 53 – Personagem Mimia (Anna Victória).



Figura 54 – Batman.



Figura 55 – Cavaleiro (Pedro R.).

Abaixo, outro conjunto de personagens eleitas foram as bruxas, motivo de alegria e muita curiosidade por parte das crianças.



Figura 56 – Cinco personagens bruxas da história (criação coletiva).

A inventividade das bruxas é recordada pelas crianças do grupo investigado, por meio de desenhos, filmes etc., o que pode ser visto no desenho acima. Isto me propicia pensar nas discussões sobre a maldade das bruxas, suas poções mágicas e seus desejos de tramarem contra os outros, seus desajustes e imperícias. Acho interessante fazer esta interlocução com Cabruca, personagem da história das crianças, pois mesmo sendo Bruxa, ela deseja se arrumar para a festa de aniversário para a qual foi convidada, ou seja, queria comungar dos padrões socialmente instituídos de beleza e de limpeza.

A questão relativa ao corpo-beleza-feiúra foi constantemente expressa pelas crianças de acordo com as preferências e escolhas, pois estes elementos fazem parte da vida delas; tanto a beleza quanto a feiúra são noções associadas ao bem e ao mal. Durante a investigação realizada, foi possível perceber o quanto as imagens do feio provocavam curiosidade, encantamento e, ao mesmo tempo, repulsa nas crianças. Mesmo assim, demonstraram o desejo de terem essas imagens perto delas.

Feitosa (2004) afirma que a feiúra pode tanto assustar quanto provocar risos, o que é muito explorado na comédia, como uma estratégia para as pessoas rirem. Isso me faz lembrar a história do livro “Sapomorfose, o Príncipe que Coaxava”, de Cora Ronái (1983). Na narrativa, o herói não é um príncipe

que virou sapo, mas, sim, o contrário: um sapo que virou humano. Ele não se adapta a tal condição e só alcança a felicidade e a tranquilidade quando retorna à sua condição de sapo, ao final da história. Em relação a isso, Zylberman (2005) faz o seguinte comentário:

Sapomorfose busca contrapor-se à noção de que as pessoas devem procurar realizar expectativas da sociedade por causa de alguma razão superior, e não em decorrência da vontade de fazê-lo. Nem todos querem ser príncipes, milionários, profissionais bem-sucedidos, pessoas belas ou famosas – podem desejar apenas serem comuns, simples, mal vestidos ou feios (ZYLBERMAN, 2005, p. 65).

Na pesquisa, o fato de as crianças se envolverem com o universo das Bruxas e Fadas serviu para perceber bem essa relação entre o bem e o mal, crianças que desejavam, em suas brincadeiras, ser princesas, fadas, e outras que adoravam ser as bruxas e personagens “esquisitas”. As representações de vilões, de monstros e bruxas eram, muitas vezes, as mais desejadas. Isso reforça a idéia de que o corpo, o belo e o feio, são conceitos construídos social e culturalmente, e as crianças vão organizando essas noções à medida que interagem com as diferentes manifestações de beleza e feiúra com que têm contato. Acredito que seja importante a criança ter contato com estes diferentes conceitos para que não haja o predomínio de um em detrimento do outro, ou que um seja visto como superior ao outro, mas sim, que seja ampliado o seu olhar, para que não fiquem reproduzindo valores instituídos ao longo dos anos como uma verdade única.

### 3.1. O BELO E O FEIO COTEJANDO DIFERENÇAS

Ouvir a diferença é alargar o território do sonho. Abrir a porta que dá para o outro e aceitá-lo no que ele tem de diverso é única ponte possível para a convivência humana.

(ROSEANA MURRAY, 2002, p. 20).

O belo e o feio não vêm sozinhos, pois precisam ser cotejados, problematizados por outros a eles associados. Para Feitosa (2004), tradicionalmente a beleza sempre foi associada ao poder, saúde, juventude, bem, e a feiúra sempre esteve associada a algo que é ruim, perigoso e às

vezes até mau. Essa divisão binária, marcação da diferença é, para Silva (2000), componente-chave em qualquer sistema de classificação. É importante lembrar que cada cultura tem suas próprias formas de classificar o mundo, vai organizando significados sobre as coisas para dar sentido ao mundo social.

Segundo Silva (2000), as diferenças são criações sociais e culturais que precisam ser disputadas e problematizadas por meio dos binarismos em torno dos quais elas se organizam. Os binarismos estão presentes em todas as ordens sociais, de acordo com o sistema social vigente. Exercem um certo controle social, pois uma identidade é sempre produzida em relação a uma outra; se separada, é vista como transgressora, vinculada a algo que não é bom, ou algo marginalizado. Por meio dos binarismos, das dicotomias sociais, as relações de poder marcam sua existência, permanência ou ruptura.

Percebi que uma questão binária importante que esta pesquisa trouxe foi em relação à representação de raça, de maneira bem marcante nas falas e nas representações gráficas das crianças. Quando contei a história da Nossa Senhora Aparecida e disse que ela era uma santa negra, muitas crianças não admitiram e disseram: *“Não, profe, eu vou pintar ela de branca”*. Procurei, então, relacionar como se estabelecem as questões referentes ao branco e ao negro com as discussões que foram suscitadas pelo grupo pesquisado, por meio das falas das crianças, apoiando-me nos estudos de Kaercher (2005). Em seus estudos, citada autora indica e discute algumas ideias, as quais contribuem para a manutenção dos discursos que reiteram a identidade masculina, branca, adulta como modelo de referência para a subordinação das demais identidades raciais e de gênero.

Dentre as diferentes situações propostas, tanto por mim como pelas próprias crianças, é perceptível ver o quanto as questões relativas às diferenças geraram dados para a pesquisa. A cada fala, uma informação nos remetia a uma construção cultural oriunda dos binarismos que compõem de maneira significativa a nossa sociedade. Por exemplo, uma das crianças pintou um rosto de marrom e eu disse: *“Que lindo, está parecida comigo!”*. Ela logo respondeu: *“Não, profe, tu és bonita”* (Mariana – Diário de campo, set. 2008). Vejo aqui a valorização de uma pessoa em detrimento da cor. O marrom para ela não é considerado esteticamente bonito; por isso, eu não poderia me igualar àquela imagem.

Nos dualismos, geralmente um termo é valorizado, é a norma, e o outro é o “outro”, é o que está fora, desviante. Entretanto, um depende do outro. Segundo Silva (2000), as diferenças têm relação direta com a identidade, e não ficam à espera de serem toleradas ou respeitadas, mas sim, para serem problematizadas, pois elas nunca são inocentes, estão sempre marcadas por relações de poder. Conforme o autor (2000),

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 fabricamos, no contexto de relações culturais e sociais (SILVA, 2000, p. 76).

As questões relativas a bruxas e fadas, negros e brancos, bonito e feio, rico e pobre, sempre que surgiam, eram discutidas em sala de aula, para que eu pudesse perceber o que as crianças estavam pensando frente a esses binarismos. A Modernidade, segundo Duschatzky & Skliar (2001), se serviu de uma lógica binária para denominar aquilo que era diferente como algo negativo nas relações culturais. Assim, era colocado para fora do centro, ou seja, tudo aquilo que compunha algo menos favorável nas culturas era expulso, era projetado para fora da cultura.

A relação que existe entre belo associado ao bom e feio associado ao mal é importante que seja problematizada, pois muitas vezes é produtora de danos bem significativos à autoestima de crianças e adultos. Como ensinamos as crianças a pensarem o belo e o feio? Por que as crianças insistem em associar o belo ao rico? E o feio ao pobre? Ou o negro ao que é ruim? E o branco ao que é bom? Com o dinheiro sou feliz? Sem dinheiro sou infeliz?

O diferente é visto como menor, imperfeito. Nós, seres humanos, temos medo do desconhecido, do que não podemos concretamente vislumbrar. E isto nos impele a tentar enquadrar todos em um mesmo padrão, em uma mesma lógica. Encontro ressonância nas considerações de Becker (2009) em sua dissertação, quando diz:

Acontece que se moldar não é opcional. Ou se tem e se é “normal”, ou não se tem e se é diferente. As pedagogias visuais que se utilizam das imagens do cotidiano e exploram o prazer, usando fantasias e desejos, para ensinar modos de ver, ser e viver. Ser aceito se faz culturalmente necessário por

representar uma espécie de aprovação social de como se é. O *outro* é o que não segue os padrões preestabelecidos (ou por opção, ou por não poder seguir). Quem são os outros? Ora, os outros são os “diferentes”: os mais gordinhos, os que usam óculos de grau, os que não têm celular, videogame, mp3, 4, 5. *Outro* porque acaba sendo excluído, não aceito, mas, como todos, não quer ser o outro (BECKER, 2009, p. 30).

Essas considerações da autora são significativas e nos possibilitam pensar que quando os sujeitos transgridem esses padrões, podem nos ensinar. Conforme Alvarenga & Igna (2004, p. 69), “[...] a identidade hegemônica naturalizada pela cultura ocidental, branca, masculina, heterossexual, ‘a’ identidade normal, precisa ser compreendida como sendo ‘uma’ identidade possível dentre tantas outras”. Hernández corrobora, expressando que:

A narrativa predominante em nossas escolas é a que se conecta com a tradição civilizatória gerada com a expansão colonizadora européia desde o século XVI e, de maneira especial, desde o século XVII com os impérios britânico e francês. Um dos resultados desta narrativa é a construção de uma visão de “nós” e dos “outros” determinada pela hegemonia do homem branco, cristão e ocidental (europeu então e agora, sobretudo, norte-americano). Esta narrativa projeta-se na seleção de alguns conhecimentos escolares na qual o “outro” (aquele que não faz parte do “nós” hegemônico) é apresentado em posição de subordinação – pela qual há de ser civilizado e, portanto, justificadamente explorado e despojado de seus saberes. A partir disso é que, em grande parte, a visão que se apresenta na Escola sobre o conhecimento e os seus saberes é mediada pela idéia da dominação cultural que faz com que se veja/trate o outro como subalterno. Este outro seria o menino, a menina (crianças) e os jovens e, em parte, os docentes e as famílias (HERNÁNDEZ, 2007, p. 13).

Essa narrativa da subordinação, da política da pureza social, do outro como menos importante, pode ser vista ao longo da história, por exemplo, na cultura grega, no nazismo, e está atravessada em nossa cultura pelo cinema norte-americano, pelas novelas de TV, pela publicidade e mídias em geral até os dias atuais, e nesta pesquisa, quando as crianças fazem desenhos associando o branco ao bonito e o negro ao feio, quando de certa forma associam o feio a pessoas pobres e o bonito a pessoas ricas, o que pode ser visto nas análises do capítulo 5.

Segundo Larrosa (1994, p. 69), “É contando histórias, nossas próprias histórias, o que nos acontece e o sentido que damos ao que nos acontece, que

nos damos a nós próprios uma identidade no tempo”. Complemento com Silva (1998, p. 204), ao dizer que “É por meio das narrativas que o poder age para constituir grupos sociais como o ‘outro’, mas é também por meio das narrativas que estes grupos podem discutir e posicionar-se contra os ditos fixados pelas narrativas hegemônicas”. Percebi esta relação na pesquisa quando as crianças estavam discutindo sobre “caricaturas”, pois a maioria das crianças caracterizava seus ídolos com características positivas, apesar de haver discordância de opinião das outras crianças, já que algumas não viam esses ídolos da mesma maneira. Assim, surgiram discussões no grupo, e uma das crianças manifestou a seguinte fala: “*Vai depender da pessoa, o que é feio para mim, para o outro não é*” (Rafaela – Diário de Campo, set. 2008).

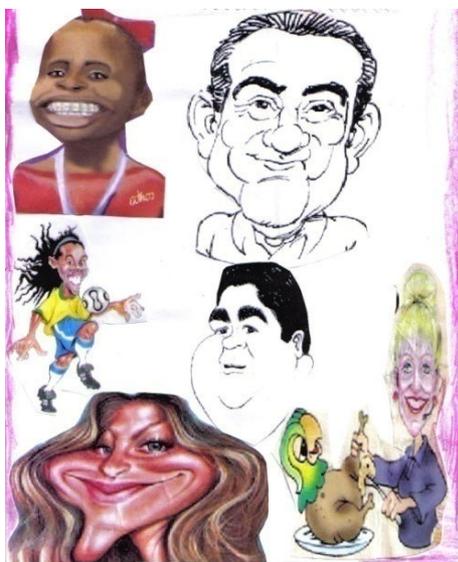


Figura 57 – Pesquisa visual das crianças sobre caricaturas.

As narrativas aqui são vistas para além do que conhecemos formalmente na literatura, como o romance, as crônicas, o conto etc. Conforme Silva (1998, p. 204),

As narrativas constituem uma das práticas discursivas mais importantes. Elas contam histórias sobre nós e o mundo que nos ajudam a dar sentido, ordem às coisas do mundo e a estabilizar e fixar nosso eu. O poder de narrar está estreitamente ligado à produção de nossas identidades sociais.

Faz-se importante neste momento retomar e refletir sobre a distância que se estabelece entre os binarismos que surgem cotidianamente no contexto social, e nesta investigação, no espaço desta pesquisa, isto é pertinente para

dizermos o quanto somos diferentes e que é na diferença que nos constituímos. As crianças, ao trazerem para a sala de aula essas dicotomias, me propiciaram fazer um enfrentamento diante do significado que essas imagens corporificam e carregam. Então, pudemos discutir esses binarismos para além daquilo que estamos culturalmente acostumados a pensar, tendo em vista que as crianças expressam, indicam as apropriações do contexto social ao qual acessam.

Muitas vezes, queremos ainda estabelecer padrões para avaliarmos a diversidade do outro. Na realidade, isto não é possível, pois é com o olhar do outro que nos constituímos; é na diversidade, conforme afirma Werneck (2002, p. 21), que “cada criança tem a sua diferença, sua especialidade, sua excepcionalidade”. Neste sentido, Larrosa e Perez de Lara (1998) me fazem refletir:

[...] somos nós que decidimos como é o outro, o que lhe falta, de que necessita, quais são as suas carências e suas aspirações. E a alteridade do outro permanece como que absorvida em nossa identidade e a reforça ainda mais; torna-a, se possível, mais arrogante, mais segura e mais satisfeita de si mesma. A partir deste ponto de vista, o louco confirma e reforça nossa razão; a criança, a nossa maturidade; o selvagem, a nossa civilização; o marginalizado, a nossa integração, o estrangeiro, o nosso país; e o deficiente, a nossa normalidade (LARROSA e PEREZ DE LARA, 1998, p. 8).

Essa diferença que sempre reside no outro pode ser visualizada nesta pesquisa, quando trabalhei com os repertórios imagéticos de diferentes culturas. Era perceptível, através das falas das crianças, conforme anotações do Diário de Campo (2008), que elas consideravam as pessoas de outras culturas como algo menor e imperfeito (falas que serão indicadas no capítulo de análise – 5). Costumamos julgar as coisas a partir de nosso ponto de vista, de nossos pré-conceitos.

O belo e o feio são noções que não caminham sozinhas, mas elas estão imbricadas em outras questões que precisam ser cotejadas, problematizadas, tais como: bom, mau, feliz, infeliz etc... que podem, sim, ser problematizadas no contexto da sala de aula, pois o bem e o mal estão permanentemente imbricados em nossas relações e em nós mesmos. Precisamos discutir, vivenciar estas noções para que também possamos perceber como elas

corroboram para a nossa maneira de nos expressarmos socialmente, culturalmente e historicamente.

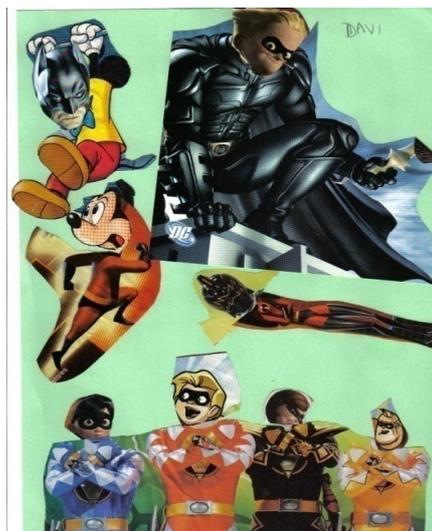
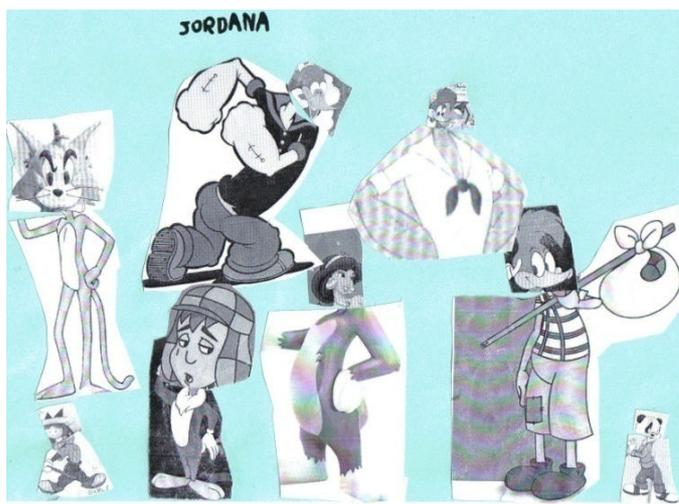
Também é perceptível que na era contemporânea, vivemos uma certa dúvida em relação ao que é belo ou feio. Segundo Feitosa (2002), isto tem relevância no que diz respeito a ter-se um normatismo estético, mas também podemos correr o risco de entrarmos em outro extremo, que é o de nos tornarmos insensíveis ao que é feio, devido à repercussão que este termo tem na atualidade. O autor ainda reforça que: “Talvez seja necessário agora um movimento de preservação ecológica da feiúra” (2002, p. 39).

O que para mim se torna significativo, é que precisamos aprender a conviver com a diferença, com o disforme, com o desarmônico, que está presente em nós a todo o momento. Propiciar situações em que nos vejamos como diferentes frente às outras culturas, falar da diferença, pensar em padrões socialmente construídos como uma imagem ideal, são apenas algumas das ideias que podem ser vistas e problematizadas no contexto escolar. Quando na pesquisa proporcionei o contato das crianças com imagens de desenhos infantis compostas de maneira diferente, as crianças acharam muito engraçadas, mas logo diziam que estava tudo trocado, era diferente. As imagens abaixo ilustram a proposta que mostrava a parte superior ou inferior da gravura, e eles tinham de adivinhar qual era a personagem a quem essa imagem pertencia, mas sempre a composição era diferente daquela que eles tinham já assimilado, de acordo com o contato com os desenhos infantis vistos anteriormente.



Figuras 58 a 60 – Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero (Camila Bettim).

Depois, propus situações em que os alunos provocassem diferenças na questão corporal de desenhos por meio de suas produções grafo-plásticas. Eles se permitiram romper com a forma ideal e experimentaram jeitos diferentes de compor uma imagem. Abaixo, visualizamos as produções das crianças na tentativa de criarem personagens compostos de maneira diferente.



Figuras 61 a 63 – Produzindo diferença nas imagens experimentando jeitos diferentes de compô-la.

Esta proposta foi interessante, pois as crianças puderam expressar a sua maneira de compor uma nova possibilidade, uma nova alternativa visual, ampliando assim seus repertórios imagéticos. Outra questão importante foi pensar formas prontas com uma nova possibilidade, desestruturar esses desenhos já prontos criando uma alternativa diferente, desnaturalizando algo que é visto sempre do mesmo jeito, o qual nosso olho já está acostumado a

ver. Em um primeiro momento, as crianças olhavam para suas produções com espanto, mas ao mesmo tempo com alegria, pois puderam experimentar e compor suas figuras de maneiras muito distintas.

Quanto mais ampla for a gama de possibilidades que oferecemos às crianças, maior será sua motivação e mais ricas serão suas experiências, o que possibilitará uma visão mais crítica e singular frente ao mundo. E nós, como educadores, também temos de ampliar o nosso olhar frente ao mundo, possibilitar emergencialmente que nos apropriemos de novas formas de expressão tanto para compreendermos o mundo quanto a nós mesmos, levando em conta as inserções que a narrativa cultural tem em nossas vidas e como esses mecanismos acabam escapando de nossas discussões em sala de aula. Segundo Hernández (2007):

Os Estudos da Cultura Visual nos permite a aproximação com estas novas realidades a partir de uma perspectiva de reconstrução das próprias referências culturais e das maneiras de as crianças, jovens, famílias e educadores olharem (-se) e serem olhados. Reconstrução não somente do caráter histórico, mas a partir do momento presente, mediante o trabalho de campo ou a análise e a criação de textos e imagens. Reconstrução que dá ênfase à função mediadora das subjetividades e das relações, às formas de representação e à produção de novos saberes acerca destas realidades. No caso da educação, esta tarefa tem a ver com a própria função mediadora da Escola como instituição social, com o papel do currículo em termos da afirmação/exclusão de formas de poder e de saber, e com algumas representações que se autorizam frente a outras que excluem (HERNÁNDEZ, 2007, p. 37).

Isso me faz refletir sobre a importância da ampliação do repertório infantil nas diferentes formas de expressão, pois no trabalho realizado, as crianças puderam expressar-se e estabelecer relações com o mundo, tanto o verbal, visual, sonoro, afetivo, corporal, e também possibilitar um jeito diferente de ver aquilo que visualizam sempre da mesma forma.

### 3.2. DIABOLIZAÇÃO DO FEMININO – BRUXA, UMA VILÃ INVENTADA?

Nesta dissertação, a figura da bruxa ocupou um papel relevante e também foi recorrente devido à maneira como ela surge na vida destas

crianças por meio das falas, observações e produções. Essa personagem trouxe a discussão relativa às noções sobre o belo e o feio, tendo as diferentes produções realizadas pelas crianças como uma ferramenta de análise para esta investigação.

Pensando a respeito da maneira como as crianças se apropriam das noções sobre o belo e o feio, comecei a perceber, cada vez mais, nas situações cotidianas, como elas traziam suas referências familiares, culturais, sociais e visuais, dentre outras, para o contexto escolar.

Assim, no ano de 2008, com minha turma de 20 crianças, eu, como professora regente, comecei a focar meu olhar sobre o interesse das crianças pelas histórias infantis de bruxas, bruxos, monstros, fadas, princesas e príncipes, por poesias, parlendas e pela produção e criação de histórias ilustradas por elas mesmas. Envolvida pelo desafio – colocado pelas crianças – de falar, expressar sobre a apropriação das noções de belo e feio, me vi, provocada nesta experiência investigativa.

Ao perceber o interesse das crianças pelo universo das Bruxas, comecei a brincar com a parlenda “Era uma bruxa”. As crianças se envolveram bastante e solicitavam, diariamente, que a cantássemos e a dramatizássemos.

*Era uma bruxa.  
À meia-noite  
Em um castelo  
Mal assombrado.  
Com uma faca na mão.  
Passando manteiga no pão  
Passando manteiga no pão.*

Essa parlenda continuou por muito tempo nas brincadeiras das crianças, e variadas vezes solicitavam, no grande grupo, que a cantássemos. É por meio de brincadeiras como essa que se evidencia a importância e a vontade das crianças em viverem momentos de experimentação de papéis, de representação. Segundo Santos (2002),

A partir do momento em que a criança é capaz de imaginar, ela torna-se capaz de desenvolver a sua expressividade através de diferentes formas como a oralidade, a expressão plástica, musical e dramática, passando a relacionar-se com o mundo de uma maneira qualitativamente diferente (SANTOS, 2002, p. 97).

Após brincarem bastante e ouvirem muitas poesias, eu também trouxe diferentes histórias para a sala de aula, mas as que mais chamaram a atenção do grupo foram as relacionadas à temática de bruxas, princesas, fadas e outros monstros. Então, propus conhecermos a história da Bruxa Salomé, de Audrey Wood<sup>7</sup>.

Ao término da história, algumas crianças falaram que Salomé era muito feia, má e assustadora. Outras crianças disseram<sup>8</sup>:

*“Mas ela é uma Bruxa! Bem feito para ela, pois caiu da ponte!”*  
*“Mas para onde ela foi?”*  
*“Como era feia esta Salomé”.*

Essas falas geraram uma boa discussão no grupo. À medida que a pesquisa ia sendo desenvolvida, percebia o quanto as crianças estavam envolvidas com o repertório imagético das histórias infantis de bruxas, fadas e princesas, o quanto as ideias relativas a discussões sobre belo e feio, bem e mal, estavam penetrando em nosso cotidiano. A partir daí, questionei sobre a opinião delas em relação à seguinte questão:

**– O que era preciso ter, fazer, para ser uma fada? E o que era preciso ter, fazer, para ser uma bruxa?**

Após discutirem com seus pares nos pequenos grupos e depois de partilharem suas ideias no grande grupo, as crianças fizeram um registro de suas opiniões. Fiquei surpresa ao ver como a proposta começou a ser composta pelo grupo; por isso, solicitei que indicassem quais eram as características que eles acreditavam que precisa ter para ser considerada uma Bruxa ou Fada.

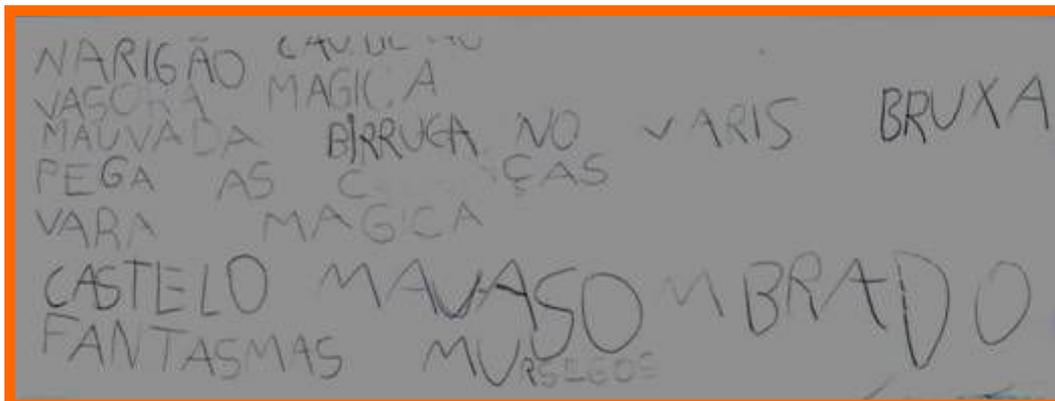
Nos quadros a seguir, podemos ver as noções que as crianças atribuíram às bruxas e às fadas:

---

<sup>7</sup> WOOD, Audrey. **A bruxa Salomé**. São Paulo: Ática, 2004.

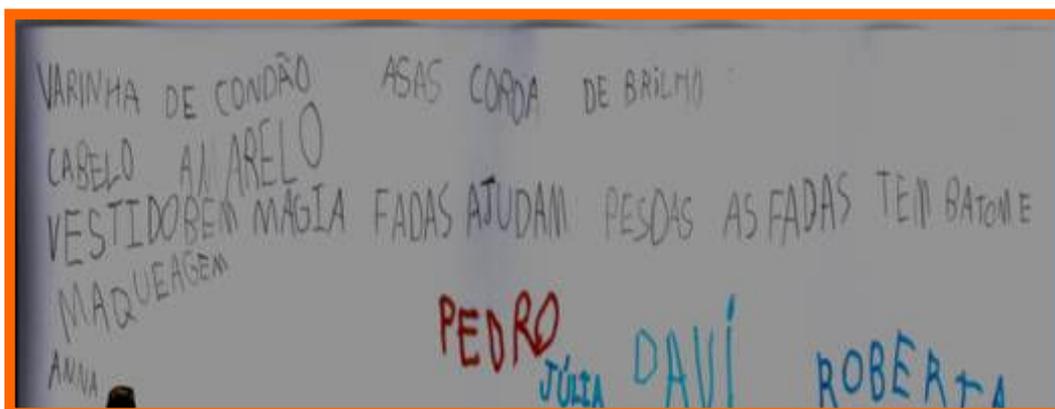
<sup>8</sup> As falas das crianças foram registradas em caderno de campo em maio de 2008.

**Quadro 1 – Ideias das crianças sobre as bruxas (Maio/2008)**



NARIGÃO, CALDEIRÃO, VASSOURA MÁGICA, MALVADA, BIRRUGA NO NARIZ, BRUXA PEGA AS CRIANÇAS, VARA MÁGICA, CASTELO MAL- ASSOMBRADO, FANTASMAS, MORSEGOS.

**Quadro 2 – Ideias das crianças sobre as fadas (Maio/2008)**



VARINHA DE CONDÃO, ASAS, CORDA DE BRILHO, CABELO AMARELO, VESTIDO, BEM, MAGIA, FADAS AJUDAM AS PESSOAS, FADAS TEM BATOM E MAQUIAGEM.

Pelas falas das crianças, comecei a perceber o quanto suas ideias, comentários, desenhos me indicavam que as questões sobre a beleza das fadas e a feiúra das bruxas estão ligadas a uma construção cultural, a conceitos pré-determinados socialmente, historicamente e culturalmente. E isso me motivou a fazer outras investidas que pudessem comprovar as minhas propostas em relação à temática da investigação. Outra história que contei e destaco neste momento é a história “Bruxa não”.

Após as crianças ouvirem a história, discutimos sobre a situação por elas apresentadas, pois a bruxa não queria ser uma bruxa, e sim, queria que o autor a transformasse em fada. A partir daí, conversamos sobre o que caracteriza uma fada:

*Elas têm vestidos compridos, olhos e magia (Anna).*  
*Têm varinha (Paula).*  
*Boazinha (Gabriela).*  
*Vestido (Alana).*  
*Tem asas para voar e tem vestido rosa (Isadora e Jordana).*  
*Ajudam as pessoas (Valentina).*  
*Varinha mágica (Frederico).*  
*É mágica, tem sapatos rosa e brilhantes (Gabriela).*  
*Usa saia (Pedro H.).*  
*São elegantes, magras, têm alto-estilo (Paula).*  
*São bonitas, magras e têm magia (Bruno).*  
*Elas fazem magia para entrar e sair de lugares (Pedro R.).*

A partir das conversas na rodinha<sup>9</sup>, foi possível perceber o entusiasmo das crianças ao se referirem às histórias de bruxas, a curiosidade, o enigma, ao encontrarem desde a personagem mais bizarra até a mais bela princesa. Como dizem Corso e Corso (2006, p. 23), “uma vida se faz de histórias, as que vivemos, as que contamos e as que nos contam”. Certamente, as diferentes imagens e noções que a criança vai expressando por meio de suas falas, de suas mais variadas manifestações, vão compondo, ampliando e organizando seus repertórios imagéticos, e constituindo inventários pessoais.

Com isso, gradativamente percebi como as crianças estavam narrando-se frente ao mundo. Cunha (2005), em sua tese de doutoramento,

---

<sup>9</sup> Momento em que a professora senta em um círculo com as crianças e é oportunizada uma situação de conversas e discussões sobre temas trazidos tanto pela professora quanto pelas crianças. Assim, trocam ideias e conhecem mais as opiniões, tanto do grupo como as individuais sobre um determinado assunto.

salienta que o universo visual modula nossos modos de ver a realidade e que as referências visuais a que temos acesso formam nossos repertórios imagéticos. A autora (2005, p. 34) ainda nos faz refletir sobre a seguinte ideia: “Por vivermos em uma cultura devotada às imagens, as imagens penetram em nossas vidas, se aderem aos nossos pensamentos sem nos darmos conta dos efeitos delas sobre nós”.

Foi interessante perceber nas falas das crianças, em relação às bruxas, às fadas, que tanto as bruxas quanto as fadas já tinham um comportamento padrão, esperado e determinado. Quando, por exemplo, contei a história da Bruxa Salomé, uma das crianças disse: “Salomé é muito feia, má e assustadora”. Outra criança disse: “Mas ela é uma Bruxa!”, ou seja, uma bruxa é assim mesmo. A reprodução das falas que ouvem em seu cotidiano, nos seus diferentes contextos sociais e culturais, tem relação direta com a apropriação cultural dessas crianças, isto é, a expressividade, a personalidade de determinados personagens já têm um comportamento esperado e naturalizado, sem muitas vezes nos darmos conta disso. Assim, as imagens, de certa maneira, estão recortadas e direcionam o lugar daquilo que deseja ser olhado:

Estamos, é claro, cercados de diferentes tipos de tecnologias visuais- fotografia, filmes, vídeo, gráficos digitais, televisão, [...] publicidade, fotos rápidas, esculturas públicas, cinema, cenas de vídeo de vigilância, fotografias de jornais, pinturas. Todos estes tipos de diferentes tecnologias e imagens apresentam visões de mundo; traduzem o mundo em termos visuais. Mas esta tradução, mesmo através da fotografia, nunca é inocente. Estas imagens nunca são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de formas bem particulares (GILLIAN, ROSE, 2001, p. 7).

Enquanto realizava propostas para serem trabalhadas na sala de aula, percebia que as ideias relativas a histórias de bruxas e fadas não deixavam de ser nomeadas pelas crianças. Esses aspectos foram insistentemente retomados, marcando presença ao longo dos meses de junho, julho, até dezembro de 2008. O entusiasmo das crianças em ouvir, produzir e interagir com o mundo das fadas, bruxas, princesas e monstros por meio do imaginário poético das narrativas das histórias infantis perpassou, diariamente, pelo contexto da sala de aula. Assim, investi neste estudo como pesquisa que

reportou-me a pensar por meio da sensibilidade de Iberê Camargo:

Cada artista tem seu tempo de criação. É difícil saber quando começa a gravidez e quando se dá o parto. Há pintores que são permanentemente prenhes, parindo ninhadas, como era o caso de Picasso. Eu, antes de iniciar a viagem – o quadro –, consulto minha bússola interior e traço o rumo. Mas quando estou no mar grosso, sempre sopra um vento forte que me desvia da rota preestabelecida e me leva a descobrir o novo quadro<sup>10</sup>.

Senti esse processo em minha pesquisa, pois quando já tinha um rumo daquilo que estava planejando seguir, algo se transformou, mudou, desviou-se, devido às necessidades que foram colocadas pelo grupo investigado e, assim, vislumbrou-se algo extremamente necessário, que foi o processo de recriação constante da investigação. Outro aspecto importante sugerido pela banca examinadora, mais precisamente pela Profa. Dra. Gladis E. P. Kaercher (2009), foi que a personagem da bruxa precisava ter um espaço dedicado a ela, pois essa personagem é um elemento muito forte nesta pesquisa, devido à quantidade de situações e provocações que ela suscitou e nos fez produzir.

As noções do belo e do feio provocaram em mim a reflexão sobre o processo de construção do mito da Bruxa, sua vinculação à expansão do credo cristão na Europa e à demonização do feminino. Para as crianças, o envolvimento com a personagem da bruxa foi muito mais marcante do que reações que as princesas e fadas provocaram. Além de expressarem suas ideias sobre o interesse e a curiosidade pelo universo das bruxas, as próprias crianças construíram uma personagem que protagonizou uma história que se chamou “Cabruxa, a Bruxa Inventada”.

### 3.2.1. Mulher / Bruxa

Abaixo, reproduzo as falas das crianças sobre como uma bruxa é:

*Tem chapéu (Anna).  
É feia e tem verruga no nariz (Frederico).  
Dente de ouro e narigão (Júlia).  
Vassoura mágica, e o chapéu tem ponta (Pedro R.).  
Tem roupa roxa ou preta (Mariana).*

---

<sup>10</sup> Disponível em: <[http://www.iberecamargo.org.br/content/artista/pensamentos\\_02.asp](http://www.iberecamargo.org.br/content/artista/pensamentos_02.asp)>.

*Tem cabelo branco* (Alana e Isadora).  
*É orelhuda* (Rafaela).  
*Narigão* (Roberta).  
*Tem verruga, dá risada, tem dente estragado e caído* (Anna).  
*Feia, meio chata* (Pedro H.).  
*Vassoura mágica* (Gabriela e Maysa).  
*Unhas grandes, sujas e com pontas* (Valentina).  
*Tem cabelo comprido e sujo* (Gabriel)<sup>11</sup>.

Lemos, também, o conceito de Bruxa do livro *Personagens Encantados*<sup>12</sup>:

A bruxa é uma velha horrorosa, alta, magra, nariguda, com cabelos despenteados e que usa um chapéu pontudo. Gosta de fazer poções mágicas e encantamentos que fervem em seu grande caldeirão. É misteriosa e anda pela noite montada em sua vassoura, amedrontando criancinhas que não querem dormir (BELLINGHAUSEN, 2004, p. 20).

Conforme Corso & Corso (2006), os sonhos, a ficção, a imaginação e a construção da representação do símbolo é muito importante para as crianças irem se apropriando de valores e noções construídas pela história, pela cultura e difundidas socialmente:

[...] As crianças continuam interessadas no mistério; se ele se empobrece, elas o reinventam. Da mesma forma, são fascinadas por tudo o que desperte nelas a vasta gama de sentimentos de medo. O medo é uma semente privilegiada da fantasia e da invenção; grande parte dele provém das mesmas fontes do mistério e do sagrado. O medo pode ser provocado pela percepção de nossa insignificância diante do Universo, da fugacidade da vida, das vastas zonas sombrias do desconhecido. É um sentimento vital que nos protege dos riscos da morte. Em função dele, desenvolvemos também o sentido da curiosidade e a disposição à coragem, que supera a mera função de defesa da sobrevivência, pois possibilitam a expansão das pulsões de vida (CORSO e CORSO, 2006 p. 17).

A magia, o encantamento, o medo, o mistério são experiências que a humanidade tem com as artes mágicas e com as forças ocultas já de tempos longínquos. De acordo com Calado (2005, p. 53) “Egípcios, gregos, astecas, incas, entre muitos outros, eram povos que possuíam indivíduos especialmente designados para a comunicação com o supra-humano”.

<sup>11</sup> Dados colhidos pelo diário de campo em maio/2008.

<sup>12</sup> Conceito de Bruxa para a autora Ingrid Biesemeyer Bellinghausen, do livro “Personagens Encantados”. Ilustrações da autora. São Paulo: Dcl, 2004.

Eco (2007) refere que seres diabólicos capazes de feitiçaria, filtros mágicos e outros encantamentos existiram desde a mais remota Antiguidade. Essas práticas algumas vezes eram veneradas, outras vezes menosprezadas; mas, conforme Calado (2005, p. 53), “nunca foram alvo de perseguição maciça, como aconteceu a partir do Renascimento”, período de transição entre a Idade Média e a Idade Moderna que objetivava a sustentação do Cristianismo como religião única e a extinção das religiões pagãs.

A magia era vista como um saber teórico e a feitiçaria tinha um valor menor, era um subproduto da magia. Foi no Renascimento que se firmou a associação entre feitiçaria e satanismo e que uma mulher, a bruxa, teria pacto com o Diabo, fato que a distingue de outras atividades mágicas.

Nas sociedades primitivas, a mulher era considerada um ser sagrado e tinha o privilégio dado pelos Deuses de reproduzir a espécie. Em muitas culturas, era a responsável pelo plantio, pois ela possuía o poder de criar. Muraro (1993) afirma que

[...] os primeiros humanos a descobrir os ciclos da natureza foram as mulheres, porque podiam compará-los com o ciclo do próprio corpo. As mulheres também devem ter sido as primeiras plantadoras e as primeiras ceramistas, mas foram os homens que, a partir da invenção do arado, sistematizaram as atividades agrícolas (MURARO, 1993, p. 7).

Com o passar do tempo, começaram a se organizar as primeiras aldeias, as cidades, as cidades-estados, os primeiros estados e os impérios. As sociedades tornaram-se patriarcais, os valores agora transmitidos estavam nas mãos dos homens. Segundo Muraro (1993, p. 7), “Já não mais os princípios feminino e masculino que governam juntos o mundo, mas, sim, a lei do mais forte”.

Assim, a mulher, que antes era admirada, passou a ser negligenciada, por que as mulheres passaram a ser vistas como uma ameaça. Delumeau (2009, p. 463) assim refere: “Essa veneração do homem pela mulher foi contrabalançada ao longo das eras pelo medo que ele sentiu do outro sexo, particularmente nas sociedades de estruturas patriarcais”. Conforme o autor, isso se deve ao mistério profundo da maternidade, como também os destinos diferentes; para a mulher, o elemento materno representa a natureza e o paterno, a história. Desta forma, Delumeau (2009) diz que:

[...] mais próxima da natureza e mais bem informada de seus segredos, a mulher sempre foi creditada, nas civilizações tradicionais, do poder não só de profetizar, mas também de curar ou de prejudicar por meio de misteriosas receitas (DELUMEAU, 2009, p. 464).

No contexto histórico da idade média, as mulheres consideradas bruxas eram curandeiras, parteiras, assistentes, pois entendiam sobre o emprego de plantas medicinais para a cura de enfermidades, eram possuidoras de um elevado conhecimento que estava se espalhando socialmente. Usavam a feitiçaria para defender animais contra lobos e outros perigos, proteger plantações, casas, prender amor, proteger-se contra espadas e balas, chamar boa sorte. Eram muitas vezes a única oportunidade de atendimento das pessoas menos favorecidas.

Segundo Vieira (2007), ao realizarem as suas poções, as mulheres experimentavam e descobriam diferentes possibilidades de curas para doenças e epidemias, e isso, para a instituição médica da época que estava em ascensão, era um insulto.

Conforme Gallicchio (2003):

As práticas das bruxas medievais constituíram crenças, concepções e condutas que desestabilizavam os dogmas católicos. Elas criavam uma dimensão ética-estética-política, que produzia vida e existência nas margens e nas lacunas da máquina burocrática de Estado. As bruxas, ao mesmo tempo, rebatiam os dogmas da igreja e o poder do rei, produzindo saberes que bifurcam a Ciência, por vezes maldita. Entretanto, estes saberes eram considerados de segunda categoria pelos critérios modernos do conhecimento. As bruxas, enquanto máquinas de guerra, não se submetiam nem à Igreja, nem à Ciência, mas abriam fendas que conferiam à vida uma alegria, uma travessura, um riso e possibilidade de existência incompatíveis com seus dogmas e referentes científicos (GALLICCHIO, 2003, p.108).

A inquisição, então, foi uma maneira de eliminar essa concorrência, principalmente porque o sistema patriarcal entendia que era muito poder para ser dado às mulheres. Em decorrência disso, elas foram queimadas e enforcadas juntamente com seus livros e anotações, pois ao fazerem uso do conhecimento medicinal, astrológico, psicológico, exerciam um poder contra o regime político-social e religioso, e toda a hierarquia de um sistema patriarcal estaria ameaçado. De acordo com Zordan (2005):

O que a figura da Bruxa ensina é um certo modo de enxergar a mulher, principalmente quando esta expressa poder. Ao longo de muitas eras da civilização patriarcal, a lição predominante sobre as mulheres que fazem uso de poderes ou que se aliam a forças que, de um modo ou de outro, a máquina civilizatória não consegue domar, é bem conhecida de todos. Toda expressão de poder por parte de mulheres desembocava em punição. Cunhada dentro do Cristianismo, a figura das bruxas traduzia-se em mulheres devoradoras e perversas que matavam recém-nascidos, comiam carne humana, participavam de orgias, transformavam-se em animais, tinham relações íntimas com demônios e entregavam sua alma ao diabo. Uma análise da farta literatura sobre o assunto nos mostra que a caracterização da bruxa que vigorou durante a Inquisição, ressoando até os dias de hoje, constitui-se como um dos elementos mais perversos produzidos na sociedade patriarcal do Ocidente (ZORDAN, 2005 p. 332).

Percebi, ao longo da pesquisa, por meio de algumas falas das crianças, que para elas a Bruxa indicava uma ideia de poder, e ao mesmo tempo, a ideia de mulher independente, que vive sempre sozinha e que tem poderes, os quais muitas pessoas temem. Essa ideia pode ser percebida em algumas falas que elas expressaram:

*“Profe, a Bruxa Salomé é muito velha e sabida, pois conseguiu enganar as crianças direitinho, com aquela magia do pó brilhante”* (Frederico – Diário de Campo, Maio/ 2008).

*“Ela era esperta porque ela podia enganar as crianças, mas os adultos ela não podia enganar, lembra que a mãe da crianças conseguiu enganar a Bruxa, para salvar seus filhos”* (Marília – Diário de Campo, Maio/ 2008).

*“Porque ela era do bem e a bruxa não”* (Ana Vitória – Diário de Campo, Maio/ 2008).

Essa imagem que a Bruxa passa para as crianças, de sabedoria e poder, pode ser entendida para além daquilo que os diferentes autores falam em relação ao temor à figura da bruxa. Ela, no contexto histórico, era uma ameaça para o Cristianismo, o único credo que poderia ser professado. A imagem da Bruxa serviu para ensinar de forma moralizadora sobre o combate ao mal, aos praticantes de rituais pagãos e adoradores de rituais satânicos. As bruxas, segundo Eco (2007),

[...] eram velhas curandeiras que diziam conhecer ervas medicinais e outros filtros. Algumas eram pobres embustei

que viviam da credulidade popular, outras estavam convencidas de que mantinham relações com o demônio e eram casos clínicos. Mas as bruxas representavam uma forma de subcultura popular (ECO, 2007, p. 203).

Os processos de caça às bruxas não se deram somente no contexto católico, mas também no contexto protestante; quando os acusados eram capturados, precisavam confessar que eram bruxos, bruxas, e que iriam se redimir de seus pecados, convertendo-se ao Cristianismo. Caso não o fizessem, eram submetidos a privações, tais como: fome, sono, violência, o que fazia com que vários dos acusados acabassem admitindo quaisquer das atrocidades que lhes eram atribuídas. Segundo Delumeau, (1989),

A parte das confissões era obtida depois de muitas sessões nas quais eram imputados flagelos. [...] nas torturas sobre a água, no aquecimento dos pés e na introdução de ferros sob as unhas, a ré passava por tantos suplícios que acabava por admitir as sentenças elaboradas pelo inquisidor (DELUMEAU, 1989, p. 335).

Indo mais além, Zordan (2005) acrescenta que:

As bruxas foram torturadas e queimadas para sinalizar os perigos de práticas e saberes à margem da igreja e de outras instituições dominantes na Idade Moderna. Parteiras, curandeiras, carpideiras, as bruxas misturam em seu caldeirão os mistérios da vida e da morte herdados nas tradições pagãs (ZORDAN, 2005, p. 331).

As considerações destes autores me fizeram lembrar uma fala das crianças a respeito da história da bruxa Salomé, quando a Bruxa manda a mãe cortar seus pés para entrar na casa onde estão os filhos. Na história, a mãe faz de conta que corta os pés e as pernas, escondendo-os embaixo do vestido. Pelo amor aos filhos, a mãe simbolicamente corta seus pés e pernas.

Acho importante as falas das criança quando dizem:

*“Profe, ela ia cortar partes do seu corpo para proteger os filhos da bruxa”* (Pedro – Diário de Campo, Maio/ 2008).

*“Claro, Pedro, ela era mãe deles, ela queria ganhar os filhos de volta porque amava muito eles.”* (Marília – Diário de Campo, Maio/ 2008).

Relaciono estas falas das crianças com algumas ideias trazidas pelos

autores estudados sobre as mulheres que assumiam a culpa para se livrarem da fogueira ou da forca. As pessoas tinham de mentir que eram bruxas para serem libertas; eram obrigadas a confessar, senão morriam. Assim, a Igreja legitimava o seu poder, era vista como única detentora do poder religioso Cristão e que limpava a humanidade de todo e qualquer mal, até mesmo tirar o Diabo de um corpo por ele possuído. Em muitos casos, eram chamados especialistas para comprovar se alguma mulher era bruxa ou não. Isso pode ser visto no filme do diretor Nicholas Hytner, "Bruxas de Salém". Em Massachusetts, 1692, algumas jovens fazem "feitiços" e é chamado primeiramente um padre para exorcizá-las; depois, um grupo de inquisidores para dar conta da acusação de heresia. Os processos de Salém mandaram para a forca 19 mulheres.

No referido filme, muitos acusados de feitiçaria e condenados à forca eram velhos e velhas, mendigos, pessoas consideradas feias, e que não se assumiam como bruxos e bruxas. Considero relevante a cena em que a personagem John Proctor assina sua confissão como herege e esta confissão é pregada na porta da Igreja, como prova do poder clerical. Mas o acusado acaba rasgando sua confissão e diz que o que tem de mais valioso é o seu nome, e se resigna a ser enforcado. No filme, um dos inquisidores diz: "Não vivemos mais numa época sombria, onde demônios se misturavam com o bem e dominavam o mundo. Agora separamos o Bem e o Mal com o Cristianismo".

Segundo Gallicchio (2003):

O rosto que a Igreja Católica produz, erige Deus como Bem, colocando por oposição à sua política e ao seu poder todas as manifestações que lhe escapam. O estrangeiro, tanto do ponto de vista político – judeus e mulçumanos – quanto do ponto de vista religioso – hereges e bruxas –, passa a ser considerado causa do mal (GALLICCHIO, 2003, p. 95).

Tudo o que era visto como contrário à política clerical era colocado à margem e associado ao inimigo, ao externo, o inimigo por excelência, o Diabo. Ao perceber que a proibição aos cultos pagãos era ineficaz, a inquisição entrou como uma verdadeira manipulação de ideias, identificando tais rituais com o mal, aproximando feitiçaria do diabolismo e fazendo das feiticeiras as principais responsáveis.

A obra "O Martelo das Feiticeiras – Malleus Malleficarum" (1484), escrita

em 1484 pelos inquisidores James Sprenger e Heinrich Kramer, refere-se à repressão às praticantes de magia e constituiu-se na Bíblia dos Inquisidores. Durante quatro séculos, o livro foi o manual oficial dos inquisidores para a caça às bruxas.

É sumariamente superior o número de mulheres acusadas e punidas como bruxas ao número de homens. No livro supracitado, podemos conferir tal fato na questão VI, em que as mulheres estão mais sujeitas à bruxaria satânica porque elas se envolvem com as superstições diabólicas e por serem, também, crédulas e impressionáveis, muito tagarelas, consideradas mais fracas de mente e de corpo. “Mas a razão natural está em que a mulher é mais carnal do que o homem, o que se evidencia pelas muitas abominações carnis” (KRAMER & SPRENGER, 1993, p. 116).

Um dos maiores problemas vistos na questão dos cultos pagãos e da adoração ao Demônio era que a bruxa renunciava a Deus e adorava uma entidade que ameaça toda a cristandade e, conseqüentemente, a obra do criador. Segundo Nogueira (2004, p. 62), a bruxa deveria “purificar-se, purgando os pecados através do fogo. Tendo lesado ou não a outras pessoas, a bruxa merece morrer, por sua traição a Deus”.

### **3.2.2. Heranças relativas à Bruxa**

As construções socioculturais em torno da figura da bruxa continuam nas representações que aparecem nos mais diferentes artefatos visuais – roupas, óculos, nariz, livros de magia, objetos empoeirados, bola de cristal. A bruxa (ou o bruxo) quase sempre é associada a uma pessoa desajustada, que se dedica ao conhecimento das ervas, da natureza, porém geralmente vive sozinha (o), por ser feia (o) e velha (o). A seguir, exponho imagens que foram inspiradoras das seguintes falas dos meninos e meninas na pesquisa:

*“Eu acho a bruxa da Branca de Neve a mais assustadora das bruxas”* (Valentina – Diário de campo, out. 2008).

*“Lembrei do Harry, profe, eu tenho até o livro do Harry em casa, agora vou me desenhar parecido”* (Gabriel – Diário de campo, out. 2008).



Figura 64 – Madrasta da Branca de Neve (2).



Figura 65 – Harry Potter (2).



Figura 66 – Desenho criado por Rafael (out. 2008).

A moradia de uma (um) bruxa (o) é escura, suja, cheia de bagunça. Na maioria das vezes, a (o) bruxa (o) é mostrada (o) como uma pessoa solteira, como se fosse inadequada para ela (ele) a questão do casamento, pela sua condição de bruxa (o) e por ser representada (o) como feia (o). Segundo Calado (2005, p. 62) o historiador Guy Bechtel considera que:

A bruxa diabólica foi simplesmente inventada: a existência, neste caso, diz ele, foi precedida pela essência. Esse modelo inspirado em elementos integrantes da cultura européia que circulavam entre as pessoas comuns, e, sobretudo, entre o clero. Foram divulgados através de várias instâncias – religiosa, política, judicial, artística – e personificados naquelas que eram as tradicionais feiticeiras e, muitas vezes, em qualquer outra mulher, mesmo que não tivesse qualquer ligação com os saberes sobrenaturais. Foi justamente a condensação de todas essas características numa só imagem que permitiu a fabricação da bruxa (feiticeira diabolizada) (CALADO, 2005, p. 62).

Assim, nos é permitido pensar que nossas ideias relativas à figura da bruxa ou do bruxo foram produzidas no passado e estão envoltas em muitos estereótipos e figurações. Quando, por exemplo, pedimos para alguém imaginar uma bruxa, há uma grande probabilidade de que a figura imaginada seja, primeiramente, de uma mulher, velha, cansada, solteira, de cabelos brancos, com uma verruga no nariz e possuidora de uma risada aterrorizante. O bruxo segue nesta mesma relação, mas geralmente, em nossa mente, a figura feminina tem um investimento maior do que a figura masculina dos bruxos. Entretanto, também encontramos bruxos ou figuras que representam o mal nos desenhos infantis, nas histórias e nas produções cinematográficas.

Quando buscamos o significado da palavra “bruxa” no dicionário, essa

representação da figura da bruxa que descrevemos pode ser confirmada. Assim, percebe-se a associação direta com uma figura maléfica, feia e perigosa. Neste sentido, também os livros infanto-juvenis costumam descrever histórias onde existe uma fada boa e bela, por vezes loira, e uma bruxa má e feia, geralmente velha; esta vinculação é bastante associada.

Essa associação pode ser vista na pesquisa, quando solicitei em sala de aula que as crianças em pequenos grupos fizessem desenhos ou recortassem de revistas o que eles consideravam bonito ou feio, e a opinião do grupo do que uma pessoa precisa ter para ser considerada uma bruxa ou fada.

No quadro abaixo, apresento a representação do feio numa proposta grafoplástica. É perceptível, na imagem produzida, a colocação de um menino representando um velho de cabelos brancos; na segunda imagem, um homem de uma tribo, uma cultura diferente da cultura dessas crianças; na terceira, a imagem de uma mulher negra (Glória Maria). São desenhos e colagens criados coletivamente representando imagens consideradas feias, segundo as concepções das crianças. Nesse quadro, a opinião do grupo frente ao que uma bruxa precisa ter/ser é o seguinte: “castelo mal assombrado, fantasmas, rabugenta, verruga, narigão feio, vassoura mágica, varinha mágica, má, muito feia, rouba crianças e teia de aranha”.



Figura 67 – Produção retirada do acervo da pesquisa (maio de 2008).

Nessas manifestações, percebo uma mescla de sentimentos e noções expressas pelas crianças que relacionam a imagem do velho, das pessoas pertencentes a outras culturas, do negro, à concepção de feio, abrindo reflexões entre o Bem e o Mal, entre eu e o outro, entre a luz e as trevas, branco e negro, entre a fealdade e a beleza.

No segundo desenho produzido, encontramos recorte e colagem do que para elas é considerado bonito, e a opinião do grupo sobre o que uma fada precisa ser ou ter para ser fada.



Figura 68 – Produção coletiva de recorte e colagem (maio de 2008).

Segundo Calado (2005), Jacob Grimm foi o responsável por uma mudança na percepção da bruxa. A bruxa perde o seu caráter diabólico e volta a ser considerada feiticeira. Uma das questões importantes que o autor trouxe foi a visão de que a bruxa pode ser considerada guardiã da cultura popular.

Na atualidade, a bruxa continua vivendo seus dias de vilã nos desenhos, filmes e produções infantis. Hoje, porém, aparece de maneira cômica, desajeitada, e na grande maioria das vezes se dá mal, pois seus feitiços viram contra si mesma. Na pesquisa também é possível perceber o quanto os elementos mágicos e as imagens que constroem esse imaginário são fundamentais para ampliar o repertório imagético e visual das crianças, assim como o desejo pelo fantástico, por aquilo que podem sonhar e criar como real, nem que seja por um milésimo de segundo ou pelo tempo que desejarem.

Assim, elaborei uma pequena abertura para nossa história, a partir daquilo que eu observava no convívio com as crianças. Também relatei algumas imagens produzidas pelas crianças, e outras que pertencem ao repertório dos utensílios pertencentes às bruxas.

**Peguem suas vassouras mágicas,  
suas varinhas de condão,  
seus chapéus,  
suas capas de invisibilidade,  
suas poções fantásticas,  
seus espelhos mágicos,  
pois vamos mergulhar no mundo misterioso e encantado do  
Era uma vez!!!**

Nas imagens a seguir, aparecem elementos trabalhados pelas crianças à medida que as bruxas eram representadas em imagens ou mesmo desenhos trazidos pelas crianças sobre aquilo que uma bruxa precisava possuir para fazer seus feitiços ou se deslocar de um lugar para o outro. Abaixo, visualizamos duas produções de desenhos com recorte e colagem realizadas em grupo, pelas crianças.



Figura 69 – Bruxa 1 (produção coletiva).



Figura 70 – Bruxa 2 (produção coletiva).

A seguir, apresento também algumas imagens de utensílios usados pelas bruxas trazidas pelas crianças.



Figura 71 – Livro de bruxarias.



Figura 72 – Caldeirão de bruxa.



Figura 73 – Vassoura de bruxa.

#### 4. OS RUMOS DA PESQUISA

Quando foquei meu olhar na temática relacionada às noções de belo e feio, movida pelas falas e indicações das crianças, procurei propor situações que deflagrassem os modos como elas viam personagens de bruxas, fadas, princesas, reis, bruxos. Interessava-me, como pesquisadora, captar quais eram os conhecimentos prévios e as referências culturais que elas traziam sobre essa temática, assim como perceber como as crianças se apropriavam das noções de belo e feio e como elas representavam seus pontos de vista.

Para tanto, desenvolvi a pesquisa no Colégio Madre Bárbara, onde atuo como professora desde 1995. O referido colégio pertence à rede particular do município de Lajeado – RS. Conta atualmente com cerca de 700 alunos da Educação Infantil ao Ensino Médio, sendo que as crianças da pesquisa encontram-se no 1º Ano do Ensino Fundamental. São crianças oriundas das classes média e alta, cujos pais possuem Nível Superior de Ensino.

A pesquisa ocorreu entre os meses de Junho e Dezembro, durante o período letivo de 2008 e foi composta por um grupo de 20 crianças, sendo 14 meninas e seis meninos.

Anteriormente ao período de pesquisa, nos meses de Abril a Junho de 2008, procurei trabalhar com os alunos histórias infantis que abordassem temas de fadas e bruxas. Posteriormente, observei suas falas e expressões sobre como eles se posicionavam frente ao que era belo e feio. Assim, organizei a construção de um plano de pesquisa com algumas propostas iniciais para que depois fosse complementado pelas participações das crianças, deixando-me conduzir pelas manifestações que elas me apresentavam, aceitando o acaso e a improvisação como elementos importantes de minha pesquisa, como refere Rabite (1995):

Precisamos deixar-nos interromper pela vida. A improvisação, quando conjugada com a organização, é positiva, pois ambas precisam uma da outra: a organização tem que deixar espaço para a improvisação que, por sua vez, conduz à instauração da própria organização (RABITE, 1995, p. 154).

Assim, os instrumentos da pesquisa foram se delineando durante os

momentos de interação com as crianças que, por meio de suas falas e diferentes maneiras de expressão me indicaram caminhos para desenvolver a investigação. A partir daí, o plano de pesquisa foi apresentado em reunião à direção da escola e aos pais das crianças envolvidas no estudo que, após aceitação quanto à participação de seus filhos no mesmo, procederam à assinatura do termo de consentimento.

O período de dedicação à pesquisa foi contínuo, uma vez que, como professora regente da turma, podia fazer intervenções diretas ou aproveitar algumas situações de andamento da aula para propor alguma atividade que tivesse relação com a investigação. Em algumas aulas também foram feitos registros sobre situações importantes oferecidas pelas crianças ou mesmo propostas por mim, pesquisadora.

Optei por colocar o nome das crianças da pesquisa em suas falas e comentários como registrado nesta investigação, sem uso de código ou outro símbolo, de acordo com a autorização dos pais. As crianças participantes desta pesquisa eram: *Anna Victória Bagatini Gerhardt, Alana Manfroij, Bruno Laureano dos Santos, Davi Jänisch Maia, Frederico Luiz Kittel, Gabriel Lucca Thomé, Gabriela Mezacasa Delazeri, Isabela Adams Arenhart, Isadora Ribeiro, Jordana Henz Hammes, Júlia Diehl Martins, Mariana Marchesan Moreira Breit, Maysa Gonçalves Caussi, Marília Abreu da Silva, Paula Poletto Dresch, Pedro Henrique Comel, Pedro Korndorfer Rodrigues, Rafaela Korner Ruschel, Roberta Cardoso Wendt, Valentina Rech.*

#### 4.1. A IMPORTÂNCIA DA ESCUTA DAS VOZES DAS CRIANÇAS

Essa escuta aconteceu em todos os momentos em sala de aula, o que deu à investigação uma mobilidade grande no sentido de buscar novas idéias para responder ao que estava sendo investigado. Segundo Silva, Barbosa e Kramer (2008, p. 86), “na pesquisa com crianças pesquisamos sempre relações, o que torna fundamental ver e ouvir”. As referidas autoras complementam que ver e ouvir é fundamental para que se entenda e assimile a gestualidade, o diálogo e o agir.

De acordo com Barbier (1993, p. 212), [...] “a escuta se apóia na totalidade complexa das pessoas (os cinco sentidos). Trata-se de entrar numa

relação com a totalidade do outro, considerando-o em sua existência dinâmica de afetividade em interação permanente.” Assim, foi possível realizar um trabalho junto às crianças para conhecê-las, escutá-las, observá-las, olhá-las, vincular-me a elas e perceber como estão inseridas em sua cultura, que conhecimentos prévios têm, bem como fazê-las participar de suas aprendizagens e tornarem-se sujeitos copartícipes de suas construções.

Ao ter como objeto de investigação a escuta das vozes das crianças, não podemos, segundo Campos (2008), nos centrar totalmente na oralidade, nem na escrita somente. É imprescindível que se tomem outras formas de escuta para cruzar e ampliar os diálogos, com representações coletivas e/ou individuais, por meio de desenhos, de fotografias, dos gestos, do olhar, do movimento, do silêncio etc.

No decorrer da convivência com as crianças, alguns questionamentos se fizeram presentes em minha pesquisa: Como ouvir essas vozes? Como elas se manifestam? Como as crianças ouvem as vozes de seus pares? Como organizarei essa escuta?

Rocha (2008) vem ao encontro de meus questionamentos, quando afirma ser interessante pontuar que, em primeiro lugar, possamos fazer uma ampliação do termo “escutar”. Quando buscamos uma ampliação no sentido semântico, percebemos que escutar não é apenas uma mera percepção auditiva nem uma simples maneira de receber uma informação, mas tem relação com o modo que o outro tem de se expressar, se comunicar. Rocha ressalta também ser importante lembrar que “quando o outro é uma criança, a linguagem oral não é central nem única, mas fortemente acompanhada de outras expressões corporais, gestuais e faciais” (ROCHA, 2008, p. 95).

À medida que a pesquisa avançava, conseguia perceber as ideias das crianças mais nitidamente. De forma mais sistemática, escolhia a cada dia três crianças para observar mais detalhadamente. Entretanto, não deixava de observar as falas do grupo de uma maneira geral. Caso ouvisse uma fala importante ou alguma outra manifestação, ela seria devidamente registrada.

Os registros de minha escuta de vozes ocorriam em diversos momentos: no brinquedo livre, na rodinha, na produção de trabalhos, no pátio, enfim, em todos os momentos nos quais estava em contato com eles nas várias situações da pesquisa. Registrava essa escuta no diário de campo e depois, caso

houvesse recorrência dessas falas ou se tal assunto voltasse ao interesse de todo grupo, a ideia era por mim destacada e servia de dado “em suspenso” para a pesquisa, até que eu tivesse a certeza de que seria utilizada na investigação.

Assim, desafiava as crianças em outra proposta de trabalho, pois podia perceber com mais clareza o que abordar com elas. Por exemplo, com relação à história produzida, as crianças anteriormente me deram vários indícios em sala de aula de que gostavam de inventar histórias. O assunto sobre Cabruxa estava sempre na fala das crianças; quando vinha uma visita falavam sobre o assunto, os desenhos eram relacionados ao tema, favorecendo o seu envolvimento dentro da investigação.

#### 4.2. OS INSTRUMENTOS

Este trabalho foi composto por algumas estratégias concernentes à pesquisa qualitativa, especialmente as que se aproximam da pesquisa-ação. Deste modo, trabalhar com a pesquisa-ação me fez assumir responsabilidades perante o grupo que pesquisei, não só no que tange ao esforço empreendido em prol de uma melhor convivência, mas de poder desafiar meus alunos a pensarem criticamente acerca do que eles mesmos produziram artisticamente. Todos os instrumentos utilizados no campo registram um pedaço da vida que ali transcorreu, procurando estabelecer as ligações entre os elementos que interagem nesse contexto.

A partir do campo da pesquisa, do envolvimento das crianças, do tempo destinado a esta investigação, organizei alguns instrumentos para desenvolver este estudo. Atenta à escuta das vozes das crianças e às situações que se delineavam, escolhi para esta pesquisa os seguintes instrumentos:

- **Diário de campo, documentação e registro audiovisual:** nestes instrumentos ficaram registradas as falas das crianças, anotações e registros que pudessem ser resgatados a qualquer hora no contexto da investigação.
- **Propostas expressivas e Propostas para ampliação de repertórios:** objetivaram a geração de dados da pesquisa.

– **Propostas Expressivas** foram:

As crianças, neste estudo, tiveram acesso a diferentes experiências, tais como: produções de desenhos com diferentes materiais, atividades de desenhos no computador, audição e discussão da história o “Fantástico Mistério de Feiurinha”, a criação da história “Cabruxa, a Bruxa Inventada” e a produção dos desenhos da mesma.

– **Propostas de Ampliação de Repertório** foram as seguintes:

Experiência estética a partir da apreciação de variadas imagens e obras de arte, trabalho realizado com poesia e caricaturas, criação e produção de desenhos da história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”.

Todas estas oportunidades foram fundamentais para os dois enfoques mencionados: ampliação de repertórios e propostas de livre expressão das crianças, o que serviu para constituir toda a documentação da pesquisa.

#### **4.2.1. Diário de campo e documentação**

Neste processo, a documentação oral das crianças foi feita no diário de campo, com o registro da data, fala e nome da criança. Essas anotações foram muito importantes e interessantes para todos os que fizeram parte do trabalho, pois ao lhe serem devolvidas tais anotações, reconheceram as suas falas, as suas percepções, as suas sugestões, as ideias compartilhadas. Tudo o que foi escrito tornou-se a tradução da história pessoal e coletiva do grupo, o que para mim foi condição fundamental para a realização da pesquisa.

Foi fundamental ter deixado esses momentos documentados a partir de uma organização que traduzisse a história deste grupo, que indicasse qual a melhor maneira de se deixarem em marcas, indicando como este grupo de crianças foi constituindo a sua organização e sua identidade pessoal e coletiva, buscando, sempre que necessário, estes dados no diário de campo.

Vasconcelos (2007, p. 9) indica ainda que “registrar é uma outra maneira de manter viva a memória”. O registro das construções elaboradas pelo grupo foi fundamental para buscar, a qualquer tempo, a documentação que indicasse

o meu plano de pesquisa, bem como a participação das crianças nas propostas realizadas. A documentação obtida nesta investigação foi fundamental para que as diferentes propostas realizadas neste estudo marcassem presença, pois foram dialogadas, refletidas, conversadas, contadas, brincadas, significadas e narradas. Muitas interações e várias manifestações foram um desafio em relação à construção desta investigação que, por meio das discussões e do processo de criação, se dispôs a ver a criança e suas percepções como protagonistas deste estudo. Dar voz a ela é

[...] produzir uma criança reintegrada, capaz de construir seus próprios poderes de pensamento através de uma síntese de todas as linguagens expressivas, comunicativas e cognitivas. Contudo, a criança reintegrada não é um investigador solitário. Ao contrário, os sentidos e a mente da criança precisam da ajuda de outros para perceberem a ordem e mudança e descobrirem os significados das novas relações. A criança é uma protagonista (EDWARD, GANDINI, FORMAN, 1999, p. 303).

Foi acreditando nas considerações dos autores citados que continuei minha busca, nesta investigação, por trabalhos que documentassem, provocassem e ampliassem os conhecimentos, formas de expressão e repertório das crianças. Ao fazer isso, abri para elas um campo de diálogo consigo mesmas e com os outros, produzindo pensamentos desde os mais simples aos mais elaborados.

Outro elemento que procurei utilizar em minha pesquisa foi o registro por meio do audiovisual que nos ajudou a documentar um processo de retomada de fatos vivenciados. Assim, o audiovisual entrou como gerador de dados, colaborando para esta investigação. Nos registros audiovisuais, foi possível verificar algumas imagens que indicassem uma narrativa que foi construída ao longo deste processo investigativo.

Muitos foram os processos vivenciados, antes mesmo de a história “Cabruxa, A Bruxa Inventada” ser produzida. Neste sentido, tentei fazer um registro audiovisual de dez minutos para narrar algumas situações vividas em sala de aula e que foram fundamentais para a construção desta investigação.

O audiovisual retoma os diálogos e os movimentos que fizemos dentro dos processos que foram acontecendo até chegarmos à construção da proposta da história. Em um primeiro momento, no DVD que acompanha esta

dissertação, encontramos uma filmagem de um momento espontâneo da vivência do grupo: “a cena do guarda-chuva”. Posteriormente, com a imagem marcada por uma “nuvem”, minha intenção foi dar o sentido da retomada de situações vivenciadas durante o ano, cenas que foram marcantes na construção desta proposta. Juntamente com as crianças, fiz a retomada do processo e coloquei as cenas contidas no audiovisual como significativas de uma narrativa imagética. Após, há um registro da Festa da Cabruxa realizada com as crianças em abril de 2009 e, finalizando o DVD, há o registro do lançamento do livro e da sessão de autógrafos.

Acredito que esta ferramenta usada e posteriormente escolhida para fazer o registro e documentação de alguns acontecimentos me proporcionou clareza e ampliação de meu olhar em relação ao estudo. Encontrei resposta quase que imediata do grupo para as práticas ou intervenções que realizei favorecendo, assim, uma interação e participação intensa no processo de pesquisa. Propiciou-me também devolver ao grupo dados que precisavam ser melhor esclarecidos ou trabalhados na investigação.

Outro aspecto importante foi o caráter de resgate das ideias, da memória, pois no ano de 2009 alguns encontros foram retomados para reorganização de determinados elementos da história, criação de outros, elaboração do convite para uma festa que seria realizada no final da história, bem como sua organização. Minha intenção foi dar continuidade à pesquisa iniciada em 2008; entretanto, não usei estes dados na investigação, mas serviram para recordar coletivamente o que foi construído, reforçando uma concepção de prolongamento de nossa experiência, ou seja, recontar para nós mesmos como chegamos a tal construção.

#### **4.2.2. A Expressão Visual**

Além da escrita que serviu para documentar e registrar as ideias dentro da pesquisa, lancei mão nesta investigação de atividades em que as crianças pudessem se expressar visualmente. Entendo que tais atividades expressivas serviram para que as crianças conhecessem sobre as peculiaridades de cada material, sobre a maneira como cada um atuou com os materiais e a possibilidade de uma prática construída coletivamente, em uma relação de

interação, da qual todos participaram, o que foi fundamental para as crianças. Percebi, nas produções realizadas, indicativos importantes relativos ao que expressam em suas apropriações relacionadas ao belo e ao feio, sob a influência da cultura na qual vivem.

Segundo Sarmiento (2004), o desenho é uma das formas mais importantes de expressão simbólica, visto que ele pode surgir mesmo antes da comunicação escrita e até mesmo da oral. Muitas crianças, antes mesmo de falar, já estão de posse de lápis e fazem seus rabiscos. Conforme esse autor (2004, p. 1), “o desenho infantil, não sendo apenas a representação de uma realidade que lhe é exterior, transporta, no gesto que inscreve formas infantis de apreensão do mundo”.

Sarmiento (2004) afirma ainda que a criança incorpora a realidade externa, comunica imagens que transmitem ideias para além do que a linguagem verbal pode comunicar. Neste sentido, as crianças desta investigação produziram experiências grafoplásticas, singulares e, ao mesmo tempo, foi-lhes provocado o desafio da autoria.

Para a produção do livro como resultado das propostas, foi oferecido um conjunto de diversos materiais para que cada uma das crianças pudesse optar pelo material de acordo com as suas intenções. Os materiais utilizados foram os seguintes: canetinha hidrocor, lápis de cor, giz de cera, papéis com diferentes texturas, formas e cores, tintas de diversas cores, pincéis de vários tamanhos, lãs, tecidos, cordões, lantejoulas, brilhos, argilas, caixas de diferentes tamanhos, agulhas, linhas, isopor etc. Cada criança optou pelo material que melhor lhe propiciasse criar e produzir, de acordo com as suas habilidades. Os materiais utilizados na criação dos desenhos, das histórias e das propostas apresentadas na pesquisa possibilitaram o contato com a produção dimensional e bidimensional. Lanfranco Bassi (2006) nos fala sobre a utilização de materiais variados:

A variação dos materiais é importante para dar uma palheta ampla de possibilidades. É preciso pensar também que tudo está ligado aos projetos e mesmo os materiais devem ser dados, escolhidos nos contextos adequados. Mas não existem materiais nobres, ou seja, mais importantes do que outros para o trabalho pedagógico. Com um papel ou um arame, posso fazer muitas variações, se tiver claro o que quero variar e que interações desejo criar. As crianças entendem isso

rapidamente, mas os adultos não. Eles precisam tomar consciência de que, se só ofereço um mesmo material em certo contexto, também só promovo certa performance. Outro nível de entendimento da questão é que é importante levar as crianças a dialogar com o material, aprendendo a conhecer a identidade da matéria. O papel, por exemplo, tem em si várias características perceptivas, como leveza, a textura, a superfície, e pode ter vida diferente em relação à luz. Aqui também o tema variação é muito importante (BASSI, 2006, p. 17).

No caso da história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”, após ela ter sido elaborada, elegemos cenas que precisariam ser construídas – os personagens, os castelos etc. –, e assim, cada criança assumiu as ilustrações que desejava fazer individualmente ou nos pequenos grupos, de maneira coletiva. Os materiais utilizados na produção das ilustrações da referida história possibilitaram a construção bidimensional.

As escolhas das propostas baseadas nos diálogos das crianças, diálogos estes que foram registrados ao longo da pesquisa, nas anotações do diário de campo, se fizeram importantes na medida em que me deram uma melhor percepção a respeito das ideias e pensamentos delas, indicando total vinculação e a inseparabilidade entre pensamento e ação, pensamento e sentimento, pensamento e invenção.

#### **4.2.3. Propostas expressivas e Propostas de ampliação de repertório**

Foram realizadas no ano de 2008 algumas propostas que tiveram como meta verificar quais elementos, informações e percepções as crianças traziam para o contexto escolar sobre o belo e o feio nas mediações culturais. Procurei, assim, ampliar os repertórios infantis em relação aos limites que essas noções carregam, bem como problematizar as concepções das crianças. Deste modo, organizei propostas em dois blocos: **propostas expressivas** e **propostas de ampliação de repertório**.

No bloco das **propostas expressivas**, minha principal intenção foi oferecer oportunidades diferentes de contatos das crianças com o tema da pesquisa por meio de histórias infantis, de imagens que envolvessem o tema belo e feio, e de diferentes materiais. A partir dos desenhos por elas

produzidos, baseados nas histórias e imagens, procurava questioná-las sobre que ideias tinham a respeito das bruxas e fadas, como por exemplo, qual seria uma diferença importante que existia entre fadas e bruxas, na opinião delas. Daí, as crianças relacionavam suas respostas com conhecimentos que já tinham ouvido em outras histórias, filmes etc., e as reflexões que faziam passavam a fazer parte das discussões do assunto em estudo.

De acordo com Cunha (2002),

[...] as crianças devem ser desafiadas a explorar os materiais em todas as suas possibilidades, como numa atividade banal com lápis de cor e papel. Podemos transformar esta atividade simplista e comum em uma proposta instigadora e fonte de descobertas matéricas além de conhecermos as hipóteses das crianças sobre o que vamos trabalhar (CUNHA, 2002, p. 12).

Considero importante a exploração dos diferentes materiais pelas crianças, pois além de o grupo poder conhecer as variedades e possibilidades de cada material, foi possível conhecer também as habilidades que cada um possuía no manuseio desses materiais. Ficou evidente a transformação que conseguiram em relação à elaboração de seus desenhos. Por reiteradas vezes ofereci diferentes possibilidades e materiais para que elas fossem desenvolvendo seu potencial criativo e aprimorando cada vez mais o contato com o que era disponibilizado, o que foi essencial para as produções grafo-plásticas realizadas nesta pesquisa.

No bloco das **propostas de ampliação de repertório**, meu intuito foi oferecer às crianças diferentes repertórios imagéticos relativos ao tema da investigação, por meio de histórias e diferentes imagens, por acreditar que desta maneira, as crianças iriam não só ampliar o seu repertório de imagens, mas poderiam também ir além dos modelos instituídos sobre o belo e o feio que reproduziam constantemente. Encontro em Cunha a ratificação para minhas ideias, pois:

Ampliar o repertório das imagens e objetos também implica abastecer as crianças de outros elementos produzidos em outros contextos e épocas, como, por exemplo, as imagens da história da arte, fotografias e vídeos, objetos artesanais produzidos por culturas diversas, brinquedos, adereços, vestimentas, utensílios domésticos, etc. (CUNHA, 2002, p. 14).

A ampliação do repertório das crianças suscitou conhecer experiências afetivas e a criação de atividades lúdicas que desafiassem o pensamento das crianças por meio das experiências de descoberta sobre o mundo que as cercam. De acordo com Moreira (2008):

A inteireza, a certeza, a densidade do momento de criação estão presentes no adulto que cria e na criança que brinca. É visível a concentração, o corpo inteiro presente no ato de brincar de uma criança. É a sensação de estar inteiro no que se está realizando o que une o artista à criança. A criança brinca porque não poderia viver de outra forma. Por isso desenha, por isso cria, porque brinca (MOREIRA, 2008, p. 37).

Através das palavras de Ostrower (1977), complemento o pensamento sobre criação:

[...] enquanto fenômeno expressivo, a criação tem implicações diferentes para a criança e para o adulto. Nas crianças, o criar – que está em todo seu viver e agir – é tomada de contato com o mundo, em que a criança muda principalmente a si mesma. Ainda que afete o ambiente, ela não o faz intencionalmente, pois tudo o que a criança faz em função da necessidade do seu próprio crescimento, busca de seu realizar. O adulto criativo altera o mundo que o cerca, o mundo físico e psíquico, em suas atividades produtivas ele sempre acrescenta algo em termos informação e sobretudo em termos de formação (OSTROWER, 1977, p. 130).

Assim, é perceptível que as crianças, por meio das diferentes manifestações expressivas, nos contam sobre sua maneira de se relacionarem com o mundo. A partir do seu meio cultural e das diferentes interações, vão construindo suas noções de mundo; não fazem arte, mas expressam-se pela arte para constituírem suas vivências em prol do seu próprio crescimento e suas realizações, conforme nos indica Ostrower (1977).

#### **4.2.4. Propostas expressivas e a provocação do olhar**

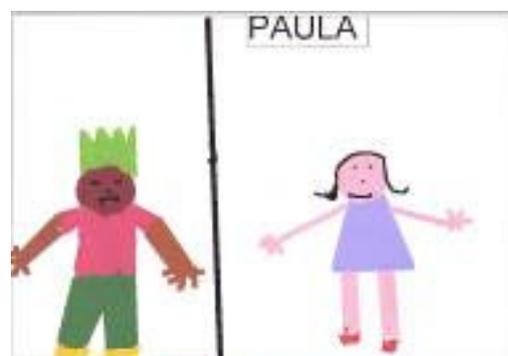
##### **4.2.4.1 Produções na Informática**

Neste item, escolhi algumas propostas dentre as várias trabalhadas no contexto da investigação. Acredito ter podido perceber por meio desta seleção o que as crianças indicavam e manifestavam, sobre suas percepções em

relação ao belo e ao feio. Além dos diálogos mantidos, observei que essas percepções se materializavam em desenhos, falas, interesse sobre o tema belo e feio, nas discussões que surgiam à medida que eu lhes contava histórias, na vontade das crianças em produzirem histórias que retratassem o universo das bruxas, fadas.

Decidi então propor aos alunos um trabalho para ser realizado no laboratório de informática. Essa proposta configurou-se em uma atividade expressiva cujo intuito era o de que as crianças realizassem um desenho sobre algo que elas consideravam bonito e algo que elas consideravam feio. Minha intencionalidade consistia em perceber o que iram desenhar, tendo em vista estas percepções.

Nos desenhos abaixo (Fig. 74 e 75), por exemplo, foi possível perceber a categorização com relação à raça. Quando questionadas, as crianças disseram que o negro era feio e o branco era belo. Percebi também que em alguns desenhos, elas fizeram um risco separando negro e branco, como nas figuras abaixo. Isso reforça e traz para o contexto de nossas discussões a reflexão de como as crianças associam o branco ao bom e o negro ao ruim, ou ainda, de que o branco é belo e o negro é feio. Tais concepções refletem o sistema em que vivemos e que exerce um controle social, no qual o branco é visto como alguém superior, que tem poder aquisitivo, bens materiais, e o negro é visto como alguém inferior, pois geralmente é pobre, mora em favelas. O que não é considerado bom é visto como algo marginalizado ou que transgride, mantendo-se em uma situação de subordinação que precisa ser provocada e discutida nos diversos contextos sociais.



Figuras 74 e 75 – Desenhos de crianças utilizando o computador.

#### 4.2.4.2. História “O Fantástico Mistério de Feiurinha”

A partir das histórias de bruxas trabalhadas por mim e outras trazidas pelas crianças, encontrei ressonância para trabalhar com a história “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira. Esta narrativa traz algumas discussões sobre a beleza das princesas e a feiúras das bruxas e a relação entre bem e mal. Nas discussões que a narrativa ensejou, as crianças manifestavam-se para além da associação entre o personagem bonito com boas ações e personagens feios com más ações. A partir dessa atividade, construímos também um jogo de memória, um jogo de trilha e montamos um livro sobre essa história.

### 4.3. AMPLIANDO REPERTÓRIOS E PRODUZINDO OUTRAS EXPERIÊNCIAS IMAGÉTICAS

#### 4.3.1. Da poesia à caricatura

Esta proposta se localiza no bloco das atividades de ampliação de repertório. Ela foi realizada a partir da poesia “Canção do Dicionário”, de autoria de Dilan Camargo:

**CANÇÃO DO DICIONÁRIO**

ERA UMA VEZ  
UM DICIONÁRIO  
QUE PULOU DO SEU ARMÁRIO  
QUE FUGIU DE SUA ESTANTE  
E PASSOU A SER FALANTE.

ERA UMA VEZ UM DICIONÁRIO QUE ABRIU AS SUAS FOLHAS  
QUE SOLTOU AS SUAS ROLHAS  
QUE SOPROU MAIS DE MIL BOLHAS.

ERA UMA VEZ UM DICIONÁRIO QUE SONHOU COM A AVENTURA  
DE MUDAR SUA FIGURA  
E VIROU UMA CARICATURA.

ERA UMA VEZ UM DICIONÁRIO  
DEIXOU DE SER SOLITÁRIO  
E PULOU DE SEU ARMÁRIO.

DILAN CAMARGO  
IN: O EMBRULHO DE GETÚLIO  
PORTO ALEGRE, MERCADO ABERTO 1987.

Ao trabalhar essa poesia, objetivei fazer uma relação com a construção de um dicionário que estava organizando com as crianças; porém, imediatamente elas ficaram tomadas por uma palavra: “caricatura”. A partir daí, começaram a fazer inúmeras relações sobre caricaturas já vistas, conceituando o que era caricatura, quais gostavam mais e em que locais já tinham visto. Uma das crianças disse que havia sido caricaturada. E aí entramos nas discussões a respeito desse tema. Esta situação foi importante, pois mais uma vez, tive a oportunidade de perceber nas discussões como elas relacionavam as noções de belo ou feio. Então, desafiei os alunos a realizarem uma pesquisa visual: procurar, juntamente com seus familiares, caricaturas de pessoas famosas ou conhecidas por eles.

#### **4.3.2. Repertórios imagéticos e culturais**

Ao perceber pela fala dos alunos que as relações de desigualdade sempre estavam no outro, que o outro era culpado ou alvo de preconceitos, propus aos alunos o contato com imagens oriundas de diferentes culturas e também com repertórios imagéticos das obras de arte. Ao visualizarem as imagens, as crianças as classificavam como belas ou feias, engraçadas ou esquisitas, refinadas ou não. Por meio desta proposta, se desencadearam várias manifestações orais das crianças que serão abordadas na análise.

### **4.4. CONSTRUINDO NOVOS E DESAFIADORES OLHARES A PARTIR DAS PROPOSTAS EXPRESSIVAS E DE AMPLIAÇÃO DE REPERTÓRIOS**

#### **4.4.1. A criação da história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”**

Ao perceber que o interesse das crianças estava todo voltado para a produção de histórias sobre bruxas e, principalmente, histórias relativas ao tema sobre o belo e o feio estavam tomando boas dimensões no grupo de forma nítida e incontestável, acabei investindo nessa ideia e propondo várias situações dentro da pesquisa que pudessem me indicar o que elas queriam falar, produzir, criar, expressar e que pudessem ser documentadas no âmbito

da pesquisa. Ao observar as manifestações do grupo, percebia que muitas crianças, no momento do brinquedo livre, optavam por fazer desenhos e criar histórias geralmente de super heróis, personagens inventados, e também pontuavam seguidamente a questão relativa ao bem e ao mal.

Essa turma tinha um diferencial bastante significativo em relação ao desejo de produzir histórias e estava realizando investigações dentro do projeto “Bruxas, Fadas, Princesas, Monstros e outros bichos esquisitos”, tema sugerido pelo grupo. Assim, como tarefa de casa, as crianças criaram uma história com as famílias. A temática era livre, não precisando, necessariamente, estar relacionada com o projeto em que estavam trabalhando.

Cabruxa foi criada inicialmente por uma das alunas, como resultado de uma tarefa de casa. Quando as produções foram apresentadas, a história em que as crianças mais se envolveram foi a produção “A Bruxa Cabruxa e suas poções malucas”, da aluna Valentina. Deste modo, a personagem Cabruxa acabou sendo destaque nesta pesquisa, pois além de ter sido uma história criada pelo grupo investigado, todas as crianças se mobilizaram em torno de sua criação.

A referida personagem envolveu as crianças de tal maneira que a cada dia, Cabruxa se tornava mais próxima delas. Foi assim que nasceu a vontade de dar vida a Cabruxa, por meio de uma aventura criada pelo grupo e por mim, pesquisadora. Desse envolvimento resultou a criação da história, com ilustrações produzidas pelas crianças, no ano de 2008. No ano de 2009, ocorreu a criação e execução do livro “Cabruxa, a Bruxa Inventada”, lançado em 18 de dezembro de 2009, finalizando a pesquisa de campo.

E a história começa mais ou menos assim...

*“Era uma vez uma turma de vinte crianças e uma professora, que gostavam muito de ouvir histórias e poesias... Mas tudo começou mesmo com a parlenda da Bruxa, esta sim, envolveu e transportou as crianças para o universo do suspense, do mistério, da empolgação e, no final, revelou-se num jogo de alegria e encantamento.*

*Cabruxa era uma bruxa inventada, mas Cabruxa acabou nos conquistando com o seu jeito engraçado e atrapalhado de ser. E aí, acabamos dando a mão para ela e construímos uma linda aventura! Junte-se a nós e iremos, ao lado de Cabruxa, mergulhar no mundo dos sonhos e da imaginação, aonde esta história vai nos levar.”*

Configurou-se, portanto, em um trabalho atravessado pela troca de ideias, conversas, diálogo, mas com uma experiência única e sem a possibilidade de repetição ou reedição.

Com o papel que me coube de propor situações pedagógicas que foram realizadas na minha interação direta com as crianças, foi-me possível perceber, à medida que os dados iam sendo gerados, o quanto as noções do belo e do feio eram naturalizadas e hegemonicamente reproduzidas pelas crianças, devido ao acesso delas às variadas imagens inseridas nos artefatos culturais.

Por conta da exposição da criança a tantos estímulos visuais, Hernández (2007) afirma que se faz cada vez mais necessária uma educação para Cultura Visual que fortaleça uma discussão entre práticas artísticas, representações da cultura e as emergências sociais. Propõe também uma aproximação entre o modo como a Escola educa e os outros espaços da cultura visual popular, enfatizando como “o cinema, os videogames, a música popular, as séries de televisão, a Internet, os desenhos animados na televisão, a publicidade, as artes, etc.” (p. 32), podem ser mediadores para questões sociais importantes de serem vistas, e não negadas ou invisibilizadas.

## **5. CONSTRUINDO OLHARES A PARTIR DAS APROPRIAÇÕES SOBRE O BELO E O FEIO**

Minha análise terá como foco as recorrências surgidas e observadas nas propostas realizadas junto às crianças, expressas em suas falas e produções visuais. As propostas desenvolvidas na pesquisa em muitos momentos se entrecruzaram, pois à medida que iam se desdobrando, surgiam ideias e reflexões manifestadas pelas crianças em diferentes momentos. Deste modo, estabelecia-se uma conversa entre o pré-estabelecido e o emergente.

As propostas e experiências relatadas no capítulo anterior foram selecionadas na medida em que deram visibilidade à problemática da pesquisa e poderiam me auxiliar a entender como as crianças expressam suas apropriações das noções de belo e de feio nas mediações culturais. Posteriormente, ao procurar entender as manifestações “mais insistentes” das crianças, agrupei-as em unidades temáticas.

Assim, vou discutir nessas diferentes unidades temáticas as ideias que foram trazidas pelas crianças de maneira recorrente e que se relacionam diretamente com a temática pesquisada, pois provocaram o meu olhar para refletir sobre: como as questões relativas ao afeto ou desafeto são considerados importantes para que, na concepção das crianças, uma pessoa seja considerada boa ou má, feia ou bonita; o quanto a limpeza e a sujeira têm relação com o belo e o feio; o branco e o negro e as associações com a beleza e feiúra; o refinamento social e as questões relativas ao rico, pobre, feliz, infeliz, com aquele que é diferente; a juventude, a estetização, como uma condição para ser bonito; o modo de como as crianças veem as bruxas.

Procurei fazer estes agrupamentos temáticos de acordo com as falas geradas pelas crianças nas propostas desenvolvidas e nas diferentes produções grafo-plásticas realizadas por elas, e percebi o quanto as imagens, os artefatos culturais a que elas tiveram acesso geraram informações pertinentes para a pesquisa. Assim, pude analisar como as crianças se apropriaram e elaboraram suas noções de belo e feio.

É importante ressaltar que ao manusear os dados para análise foi possível perceber que uma temática estava inserida na outra de um modo mais

orgânico do que o apresentado aqui. Tais unidades temáticas se cruzam o tempo todo e estão em constante movimento, inseridas umas nas outras. No entanto, para fins de análise, foi necessário estabelecer um plano de organização de categorização no estudo realizado. Neste sentido, as unidades temáticas foram organizadas da seguinte maneira:

- O belo e o feio e a relação de afeto como atributo para o bem e o mal;
- Como a Bruxa é vista pelas crianças?
- O refinamento e classe social como condição do belo e do feio;
- “Você acha que Bruxa não toma banho?”;
- Juvenização, estetização e diferença;
- O branco e o negro e a relação com o belo e o feio.

Reitero que as falas obtidas ao longo deste estudo estão, de certa maneira, nos indicando um conjunto de práticas que são defendidas culturalmente e socialmente e que à medida que determinadas ideias deixam de ser cumpridas ou contrariam aquilo que é instituído como uma verdade, desarmonizam a tendência à naturalização e passam a desconstruir ideias, pensamentos que nem imaginávamos discutir, contestar, ou mesmo ver por um outro ângulo.

### 5.1. O BELO E O FEIO E A RELAÇÃO DO AFETO COMO ATRIBUTO PARA O BEM E O MAL

Esta primeira unidade temática discute sobre o afeto e as suas relações com o bem e o mal. Duarte Júnior (2003) indica que o belo estava ligado à noção daquilo que era divino, ao Bem, como algo verdadeiro, perfeito, e isso fazia parte do sentimento estético, era parte da pessoa. Somente com o passar do tempo, o belo foi sendo associado às produções realizadas pelo homem. Hoje, tudo aquilo que é considerado belo e feio é discutido pela Estética.

Uma das fortes associações que foram feitas pelas crianças foi a relação do belo com tudo que é bom, e do feio com tudo que é mal. Discutirei aqui algumas situações trazidas pelas crianças que me fizeram refletir como as elas se posicionam frente ao afeto e suas associações com o bem e o mal.

Minha proposta inicial foi desafiá-los a realizarem uma pesquisa visual

trazendo algumas representações caricaturescas, conhecidas ou não por elas. Abaixo, visualizamos a representação de algumas caricaturas apresentadas pelas crianças em um momento de apresentação oral da pesquisa.



Figuras 76 a 78 – Pesquisa visual sobre caricaturas.

Após a apresentação, questionei as crianças a respeito do que achavam das caricaturas. Deram, então, as seguintes classificações: “engraçadas”, “divertidas”, “diferentes”, “feias”, “muito feias”, “bonitas”, “muito bonitas” e “divertidas”. Posteriormente, propus a elas que realizassem caricaturas dos colegas em sala de aula.





Figuras 79 a 84 – Caricaturas feitas pelos colegas.

Na proposta de criação de caricaturas, as crianças puderam experienciar diferentes traçados e criar formas expressivas variadas, alterando o tamanho, a posição, a forma, a cor, a expressividade, usando a foto como um indicativo de quem estava sendo representado. A foto foi importante, portanto, para a observação dos traços da criança, para a recuperação dos traços de quem se queria caricaturar. Assim, puderam tornar mais fortes, mais marcantes, diferentes e engraçadas as características de cada um. As crianças se apropriaram de aspectos enfocados por Eco (2007), que são: a exploração dos exageros e as distorções, a deformidade, mas de maneira harmônica. Tais elementos, elas perceberam nas caricaturas encontradas na pesquisa visual que fizeram e que vão ao encontro do que o autor indica.

Segundo Eco (2007, p. 152):

Uma das formas do cômico é com certeza a caricatura [...]. A caricatura moderna, ao contrário, nasce como instrumento polêmico voltado contra uma pessoa real ou, no máximo, contra uma unidade temática social reconhecível e consiste em exagerar um aspecto do corpo (em geral, o rosto) para zombar ou denunciar, através de um defeito físico, um defeito moral. Neste sentido, a caricatura nunca tenta enfeitar o próprio objeto, mas sim enfeá-lo, enfatizando certos traços até a deformidade (Eco, 2007, p. 152).

Como o referido autor indica, uma das apropriações que a caricatura faz

é tornar mais marcantes traços que a pessoa possui e levá-los até a deformidade, o que vai provocar alguma reação nas pessoas. A partir da pesquisa visual feita com as famílias, as crianças tiveram as seguintes reações:

*“Eu não acho a caricatura do Pelé feia. Eu gosto dele” (Davi).*

A conversa continuou, pois disseram que o Ronaldo era feio. Davi discordou, dizendo:

*“O Ronaldinho não é feio, pois ele é bom, faz um monte de gol” (Davi).*

*“Eu acho o Ronaldinho gaúcho fofinho, e ele é bom porque faz um monte de gol!” (Paula).*

É interessante perceber como, para algumas crianças, a caricatura dos seus ídolos não era feia, mas sim, era tida como bonita pelas suas características positivas. As crianças vinculam diretamente a beleza exterior a algo que é interior na pessoa. Se, por exemplo, o Ronaldinho faz um monte de gol, como pode ser considerado feio? Ou seja, ele possui características interiores – talento, criatividade, habilidade corporal – tão positivas, boas, que o distancia de tudo aquilo que possa ser considerado mal.

Observou-se, portanto, que a característica física – e, mais que isso, a avaliação estética – se dilui naquilo que, por meio de nossa herança cultural, aprendemos desde muito cedo a reconhecer como “Bom”, ou seja, algo que está associado ao puro, à paz, à harmonia, aquele que faz boas ações, ou como “Mal”, que seria alguma coisa ruim, que possui algum distúrbio, que contradiz, que desarmoniza etc.

Para além das associações bom-belo e mau-feio, percebi que para as crianças deste estudo, a relação com o belo não está ligada somente a uma questão de beleza estética, mas está condicionada a sentimentos que estão envolvidos nessa relação. Seus ídolos, por exemplo, podem ser bonitos ou feios, porém se suas atitudes transmitirem a ideia de uma pessoa boa ou de alguém que faz algo de positivo de que todos gostam, é bem provável que sejam classificados como belos.

Portanto, as caricaturas trabalhadas foram vistas pelas crianças como algo engraçado, feio e esquisito. Entretanto, mesmo sendo consideradas feias,

se estão relacionadas a alguém de quem as crianças gostam, passam então a não ser consideradas feias, e sim, bonitas. O belo está associado ao bem, como é uma característica que nos acompanha ao longo da história, e é como viemos nos organizando para construir as noções do belo e do feio. Esta associação é parte integrante de nossa herança cultural e social que dominou a nossa civilização ao longo dos tempos. Eco (2007) nos indica que:

[...] a caricatura pretende também, ao enfatizar algumas características do sujeito, alcançar um conhecimento mais profundo de seu caráter. E também não pretende sempre denunciar uma feiúra “interior”, podendo trazer à luz características físicas e intelectuais ou comportamentos que tornam o caricaturado amável e simpático (Eco, 2007, p. 152)

Conforme o autor (2007), a caricatura é uma espécie de descrição de uma forma diversa, esquisita; é preciso ter o exagero em sua totalidade como fator dinâmico para ser considerado uma caricatura. As questões da deformidade acabam constituindo a representação visual deformada, mas harmônica. Lembrei-me da história da Chapeuzinho Vermelho: no momento em que ela vai descrevendo as formas da face do lobo, vamos imediatamente construindo uma caricatura também deste personagem, o lobo-mau.



Figura 85 – Lobo mau.

Para as crianças da pesquisa, as caricaturas viraram graça e alegria, devido ao afeto que têm pelos seus ídolos, jogadores, que por isso mesmo deixam de ser feios, esquisitos, para serem contemplados como divertidos, belos, devido às coisas boas que transmitem ou fazem. Por outro lado, quando existe algum aspecto ou situação que provoque nas crianças o sentimento de desafeto por artistas que conhecem ou outras pessoas, essa ideia passa então a ser representada como algo ruim e até mau, transformando esse artista em uma pessoa feia e por vezes perigosa. É o que podemos perceber nas falas das crianças logo abaixo:

*“O travesti é feio porque ele queria ser mulher” (Pedro).*

*“O Mickey Jackson queria ser branco. Eu não acho ele bonito.” (Gabriel).*



Figura 86 – Imagem relativa a pesquisa feita sobre os feios famosos ou que têm relação com as falas acima.

Independentemente de essas pessoas estarem caricaturadas ou não, as crianças ouvem, em seu convívio, que tais ídolos ou pessoas não estão adequados aos padrões do que é considerado belo ou normal. Assim, já criam estereótipos, preconceitos, tratando-os como se fossem “os outros”. Ou, ainda, essas pessoas são tratadas como diferentes, pois não seguem a norma naturalizada da identidade heterossexual, instituída.

Acredito que trabalhar com estas noções em um grupo de crianças nos possibilita discussões que nos remetem a novas interpretações, como por exemplo, as de Rafaela e Marília nas conversas do grupo em sala de aula. Segundo minhas anotações no diário de campo, destaco os comentários a seguir:

*“Vai depender da pessoa, o que é feio para mim, para o outro não é” (Rafaela).*

*“As pessoas são feias quando elas não são legais; são rudes e brabas. Mas se eu também ajo assim, sou feia!” (Marília).*

As falas destas crianças me indicam que, mesmo estando imersas em uma sociedade que determina certos modelos, há aquelas que estão abertas para a ampliação e desnaturalização dessas convenções e que por estarem mais abertas às diferenças, podem influenciar as outras do grupo, mostrando-

nos caminhos alternativos para pensar a diferença, sem opô-la ao belo, sem tentar torná-la o contrário também, mas algo bom e verdadeiro por si só.

Outra questão que analisei ainda nesta unidade temática refere-se à história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”. Na história, Cabruxa é uma bruxa boa, que possui uma beleza interna, pois ajuda suas irmãs, ensinando magia e transformando uma banheira em cinco caldeirões, o que lhe dá o aval da bondade, da beleza interior. Cabruxa nunca é indicada como feia ou má; pelo contrário, é boa. Ela não dá o caminho pronto para as suas irmãs bruxas; ela indica o caminho, ou seja, oferece possibilidades de elas aprenderem a ter autonomia, a se libertarem, a andarem sozinhas, mas com o conhecimento. E nesse momento, transformam-na em fada.

A feiúra, na maior parte dos contos infantis, aparece como algo que pode ser modificado, pois está sob efeito de um encantamento, que pode ser quebrado e tudo voltar a ser ‘normal’, como por exemplo, na história da Bela e a Fera. Na maioria das histórias infantis, o mal é caracterizado como feio e o belo como bom.

Para a bruxa ser considerada uma vilã, ela precisava incorporar certas características típicas do que é ser “mau” – a feiúra, a decrepitude, o mau-humor –, como forma de ressaltar uma moralização, reforçando para as fadas características associadas aos bons, como por exemplo, a alegria, a beleza e a obediência. Para Calado (2005),

[...] há as variantes que encontramos em casas esotéricas, ou em peças de teatros infantis como bruxas simpáticas, cor-de-rosa, narizes redondos, rechonchudas ou muito sensuais. O estereótipo veiculado pelos contos de fada serviu como matriz para as demais representações da bruxa na atualidade (CALADO, 2005, p. 112).

Acho interessante ainda destacar o que Albuquerque Jr. (1999) nos diz sobre como vamos organizando e incorporando uma ideia estereotipada e que é aceita por todos como uma verdade:

[...] o discurso da estereotipia é um discurso assertivo, repetitivo, é uma fala arrogante, uma linguagem que leva à estabilidade acrítica, é fruto de uma voz segura e auto-suficiente que se arroga o direito de dizer o que é o outro em poucas palavras (ALBUQUERQUE JR., 1999, p. 20).

A citação anterior me faz pensar o quanto introjetamos determinadas ideias e nos autorizamos a classificar, limitar e legitimar um fechamento de percepções, que trazem empobrecimento e mantêm uma situação ou uma imagem pré-concebida.

Destaco novamente Callado (2005):

Certos discursos que foram e são considerados clássicos, portanto, como brilhantes e exemplares, são discursos questionáveis como quaisquer outros, não têm uma aura de legitimidade divina que os favoreça, e estão sujeitos ao contexto e aos valores dos seus produtores e receptores. O discurso clássico tanto sobre as bruxas como sobre os contos de fadas é uma invenção humana, está longe de ser natural (CALLADO, 2005, p. 113).

Neste sentido, acredito que o processo de construção da bruxa, dos contos de fada, de certas ideias, de imagens, são criações humanas, culturais, que foram insistidas e incorporadas no contexto social. Isso pode ser confirmado na proposta de leitura e reflexão da história “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, do autor Pedro Bandeira. Esta história propiciou uma discussão muito interessante em sala de aula, pois abordou a construção daquilo que elegemos para ser belo ou feio, e que são noções culturalmente organizadas. Segundo as anotações do Caderno de Campo destaquei algumas falas:

*“Feiurinha não conhecia outros lugares e pessoas, por isso ela acabou se acostumando a ser chamada de feia. Ela se acostumou neste lugar, só conhecia ali, por isso não sabia que o lugar era feio e que existiam outros lugares”* (Pedro).

*“É uma história dentro de outra história”* (Paula).

*“Feiurinha aprendeu trocado o que era bonito e feio”* (Mariana).

Um dos indicativos que as crianças trouxeram, a partir de “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, é o contraste entre o belo e o feio, entre o bem e o mal. Com essa narrativa, foi possível visualizar que realmente estas noções são apreendidas e reorganizadas no contexto social de acordo com a nossa cultura e os referenciais aos quais temos acesso, e com isso, vamos produzindo olhares e construindo modos de pensar de adultos e crianças.

Destaco neste momento a importância de refletir sobre as falas e diferentes manifestações das crianças e de trazer o universo cultural delas para

discussões em sala de aula. Nesta pesquisa percebi a associação que as crianças fazem do bem e bonito, do mau e feio, e as inúmeras relações binárias que estas noções envolvem: belo e feio, rico e pobre, negro e branco, feliz e infeliz, que foram indicadas por elas na pesquisa.

Se as crianças não forem desafiadas a pensar sobre aquilo que está convencionalmente colocado como verdade, continuarão pensando e reproduzindo o que é “comumente visto” como uma verdade. Mas se incentivarmos, discutirmos sobre as imagens que constantemente nos são mostradas e produzidas em relação ao que é belo, feio, bom, mal, teremos a possibilidade de ampliar os repertórios visuais delas. Ao possibilitarmos às crianças outros olhares, como por exemplo, o da história citada, poderemos incitar momentos expressivos que podem dar origem a outras produções, a outras falas, a reflexões e à desnaturalização das noções do belo e do feio.

## 5.2. COMO A BRUXA É VISTA PELAS CRIANÇAS?

Nesta unidade temática foi interessante perceber o processo de construção da personagem Cabruxa pelas crianças. Ao produzirem a história de Cabruxa, procuraram desvinculá-la das características convencionais de uma bruxa e das imagens que ocupam nosso imaginário, tais como: uma bruxa deve ser velha, ter verruga no nariz, ter cabelos desgrenhados e brancos, morar num castelo mal assombrado, viver sozinha, ter bichos de estimação peçonhentos etc.

No início, os trabalhos relacionados à temática da bruxa foram os seguintes: o que era preciso ser ou ter para ser classificada como uma bruxa; histórias sobre bruxas; ideias trazidas pelas crianças nas representações grafo-plásticas; histórias criadas pelas crianças sobre bruxas etc. Nessas propostas, elas indicavam sempre a bruxa como alguém feia e má, que pegava criancinhas, tinha caldeirão, receitas cheias de melecas e de bichos e sempre associadas ao mal, como pudemos ver mais detalhadamente no capítulo 2.

No entanto, quando foi criada a história de Cabruxa, houve várias manifestações das crianças no sentido de mudarem algumas características usualmente associadas às Bruxas: a primeira transgressão refere-se à escolha de uma Bruxa como protagonista de sua história; a segunda consistiu em criá-

la tendo características de fada. Acredito que elas queriam deixar Cabruxa mais de acordo com o padrão social que conseguem organizar em consonância com aquilo que faz parte do repertório cultural delas, com o qual têm uma habilidade melhor para lidar.

Cabruxa, portanto, foi uma bruxa construída por um grupo de crianças que a transformou em uma fada-madrinha. As crianças deixaram-na semelhante ao que eles atribuíam ao belo, desde as suas vestimentas até a sua higienização, ou seja, ela se adequou a uma ótica de beleza, de ações



positivas, que a tornaram semelhante a uma Fada.

Figura 87 – Desenho construído sobre a impossível ideia de Cabruxa se transformar em fada (Maysa, out. 2008).

Acima, visualizamos a imagem que uma aluna criou sobre o momento em que Cabruxa pensou em como seria se fosse transformada em Fada, o que pode ser confirmado pelo comentário da página 24 do livro “Cabruxa, a Bruxa Inventada”, quando diz que: “Poderia até se transformar em fada, mas esta ideia é de arrepiar!”.

O desenho acima apresentado traz algumas ideias interessantes sobre o universo da bruxa que é utilizado pela aluna Maysa em sua produção. A proposta era que essa criança criasse um desenho indicando que Cabruxa pensava na ideia de se transformar em fada, mas que jamais poderia chegar a tal intento, pois era uma idéia inconcebível para uma bruxa. Além de colocar no desenho a Cabruxa com vestido, chapéu, fez um balão com o desenho de uma fada e um ‘X’ indicando a negação – não seria uma fada. Colocou também em sua produção elementos que lembraram uma bruxa, como a vassoura, a árvore representando a floresta, a noite com a lua e estrelas. Todos esses elementos formam o repertório visual das crianças e que são oriundos de diferentes ambientes que propagam saberes, pois segundo Giroux (1995), diferentes

meios contribuem para difundir o conhecimento. As pedagogias culturais ocupam esse lugar que se dilui nos mais diversos espaços sociais, considerados locais de reflexão, conhecimento e pedagogicamente culturais.

As diferentes informações, os repertórios imagéticos que as crianças trouxeram para o contexto da pesquisa foram importantes e indicaram nos desenhos modelos que muitas vezes aparecem reincidentemente em outros artefatos, e que as crianças acabam trazendo para suas construções. Neste sentido, acredito ter sido fundamental para as crianças ter-lhes oferecido, a partir deste espaço de pesquisa, um amplo contato com diferentes produções imagéticas das mais diversas fontes: obras de arte, diferentes culturas, imagens publicitárias, revistas, enciclopédias, imagens disponibilizadas pela internet, produções artesanais, ampliando assim, o repertório de imagens delas. Acredito também que as produções criadas pelas crianças foram desenvolvidas em decorrência dos desafios que lhe foram propostos, o que as fizeram produzir outras imagens, com riqueza de detalhes e elementos bem elaborados em suas composições, que podem ser confirmadas ao longo das produções que compõem esta investigação.

Na imagem ao lado vemos que Cabruca estudou em uma escola de Bruxas Famosas, das Mestras da Escola de Bruxaria do livro da Feurinha. Cabruca pesquisava, fazia feitiços em seu caldeirão, usava vassoura mágica, chapéu, e tudo isso pode ser visualizado no desenho ao lado. Nos desenhos da história, as crianças procuraram



Figura 88 – Cabruca na Escola de Bruxaria.

utensílios que ao longo dos tempos foram testados pelas bruxas ao fazerem suas poções, seus unguentos em panelas denominadas caldeirões. Em nosso imaginário também se perpetuaram a vassoura e os livros onde escreviam suas receitas. Por isso, quando as mulheres consideradas bruxas sofriam punições em fogueiras ou prisões, seus objetos pessoais eram queimados,

pois essa destruição representava um saber pagão que estava sendo destruído.



Figuras 89 e 90 – Desenhos construídos pelas crianças para a história (dez. 2008).

Segundo Callado (2005, p. 59) “A proliferação de uma cultura diabólica foi um movimento que ultrapassou os muros das igrejas e que buscou apoio em outros agentes de transmissão: artistas, sábios, médicos, reis etc.”. As bruxas não surgiram espontaneamente, mas foram fruto de uma campanha de terror realizada pela classe dominante, com o intuito de colocar medo na população ao fortalecer o poder da Igreja com a ideia do culto cristão e a destruição a todo e qualquer outro culto considerado demoníaco.

A elaboração do perfil das bruxas, assim, é uma construção de ordem social, política de uma época que precisava encontrar um bode expiatório para justificar a incisiva luta contra as religiões pagãs em favorecimento da vertente cristã, com o Cristianismo e também com a ascensão médica e de intelectuais da época.

As imagens descritas nos livros e por registros sobre as Bruxas a descrevem como velha, carrancuda, nariguda, compondo um visual de uma velha maligna e sempre associada a rituais com o Demônio, devido às acusações que a essas mulheres eram imputadas de roubar criancinhas, principalmente as não-batizadas, para serem oferecidas ao Diabo em troca de práticas mágicas, práticas de sortilégios, seduções, ervas alucinógenas,

envenenamento e as mais variadas práticas alquímicas.

A imagem da bruxa precisava ser mantida para que a igreja continuasse se mantendo mais forte. Conforme Callado (2005, p. 106), os traços que compõem o estereótipo da bruxa “são traços que remetem rapidamente a uma idéia bastante antiga e comumente aceita entre a população europeia e, particularmente germânica.” Neste sentido, uma bruxa que se preze, não importa a que história pertença, sempre será má, velha, cruel, perseguidora, solitária, perversa.

A inspiração para que essa personagem tenha tal conotação foi gerada no Renascimento, como enfatiza Callado (2005, p. 106), “[...] é dessa época que data a fixação do mito tal como se reconhecerá na literatura posterior. A bruxa deliberadamente satânica, consagrada ao mal, se impõe no imaginário coletivo e literário, inclusive, se não, nos contos de fadas”. É claro que as bruxas dos contos de fadas não são reflexos das bruxas das fogueiras, entretanto, conforme a autora, “são miragens destas. Ambas, bruxas “fictícias” e “reais” são imagens de um mesmo caleidoscópio” (p. 106).

As práticas realizadas pelas mulheres-bruxas em relação a cuidados com crianças, com a beleza, com a manipulação de práticas de remédios, ervas e chás, comidas etc. podem ser visualizadas nos contos de fadas, nos quais sempre aparecem certos elementos, como a maçã envenenada, o espelho mágico para cuidar e referendar a beleza, a casa de doces. Entretanto, tais práticas vão muito além de simples atividades mágicas, mas revelam uma pessoa de caráter no mínimo duvidoso, traiçoeira e perigosa.

Conforme Callado (2005),

A bruxa é o personagem através do qual as virtudes dos outros participantes se tornam mais evidentes. Além das características físicas pejorativas já descritas, ela é desprovida de todas as qualidades morais valorizadas e encontrada nos heróis; a bondade é a primeira delas, mas muitas outras se seguem: o valor dado ao trabalho, por exemplo. Enquanto Branca de Neve lavava, cozinhava, limpava, costurava e tricotava, a madrasta, muito ociosa, só tinha tempo para arquitetar planos para saciar a inveja, afinal, “cabeça vazia, oficina do diabo” (CALLADO, 2005, p. 110).



Figura 91 – Branca de Neve e os sete anões. Direção de David Hand, 1937. Walt Disney.

Acredito que para as crianças desta pesquisa, as características da bruxa foram atenuadas a partir da criação de uma bruxa boa. A bruxa é aceita, mas precisa passar por certa metamorfose. Então, transformaram-na em uma pessoa engraçada, atrapalhada e boa, que possui um coração generoso e tem a função de ensinar, como nos contos de fada tradicionais, em que aparece a figura do sábio. Ou seja, eles a enquadraram em um modelo de personagem do bem/bonito.

Na história de Cabruxa, a Bruxa criada pelos alunos é uma figura encantadora que com seus mistérios, sua alquimia, conquistou um grupo de crianças. Dessa forma, a invenção de Cabruxa serviu para abrir o pensamento das crianças para novas possibilidades de refletir sobre o universo desses seres esquisitos e diferentes, criando novas maneiras de existência e de relações com o mundo, onde o diferente tem possibilidade de se expor, desnaturalizando certas noções de maneira inusitada e envolvente.

Nesta unidade temática, foi possível perceber como as ideias relativas a padrões hegemônicos de nossa cultura nos são trazidas, na maioria das vezes, por meio das pedagogias culturais e transitam pelas crianças, determinando as discussões a respeito de como uma personagem seria criada, de acordo com aquilo que vivem e têm como repertório pessoal. Assim, pude constatar o quanto foi difícil para meus alunos romper com o padrão da bruxa tradicional,

não permitindo que sua bruxa inventada assumisse uma posição de má, e sim, de uma bruxa bondosa e amiga.

Não questiono aqui o posicionamento das crianças, apenas reflito sobre como as apropriações que são feitas nas mediações culturais propiciam a elas expressarem seus pontos de vista sobre ser belo ou feio, e quando lhes é propiciado um espaço para discussões, reflexões e problematizações, voltam à tendência de naturalizar algumas ideias. Por outro lado, a história lhes criou novos olhares, como ver a figura da bruxa como responsável por guardar os saberes oriundos da cultura popular, comprometida com o conhecimento.

### 5.3. O REFINAMENTO E CLASSE SOCIAL COMO CONDIÇÃO DO BELO E DO FEIO

Para discutir mais sobre as questões do refinamento e classe social, propus às crianças entrarem em contato com diferentes imagens, para perceber se essas questões iriam chamar sua atenção. Nas imagens propostas, observei que a recorrência em associar as questões de pobreza às pessoas carentes, ao povo ou a culturas vistas pelas crianças como sendo menores, era expressa em suas falas. Assim, desafiei a turma a observar várias imagens, tanto produzidas por artistas quanto relacionadas a diferentes culturas.

Mostrei a elas estas duas imagens:



Figuras 92 e 93 – Imagens de Arte analisadas pelos alunos.

A seguir, apresento as falas dos alunos:

*“Acho que esta mulher é uma rainha e ela tem alto-estilo. Mas a mulher que está com um jarro é pobre”* (Paula).

*“Ser pobre é feio porque não são felizes...!”* (Valentina).

*“Pode até ser que eles sejam felizes. O dinheiro é para ser mais feliz”.* (Valentina continuou, devido à reação de surpresa dos colegas).

*“É ruim ser pobre. Meu pai sempre me leva no fim do ano para dar brinquedos e roupas para as crianças pobres”* (Júlia).

*“Quando a gente tem brinquedo em casa que não dá mais para brincar, pode estar sem uma roda, que as crianças consertam e brincam”* (Pedro R.).

Perguntei o que os colegas achavam das colocações que foram feitas. Rafaela disse: *“Não podemos dar coisas que estão estragadas, temos que dar coisas que não brincamos mais. E não coisas estragadas que nem a gente brinca mais”.* Vários outros colegas também acharam que a atitude de dar brinquedos estragados não era legal.

Nota-se que as falas trazem indicações de pertencimento a um grupo que tem uma condição social com poder aquisitivo, entretanto marca também os questionamentos de algumas crianças, para refletirmos sobre aquilo que fazemos cotidianamente e a possibilidades de irmos desnaturalizando certas noções. Por exemplo, quando Rafaela diz: *“Não podemos dar coisas que nem a gente brinca”*, muitas vezes o discurso que ouvimos é o da naturalização, como acontece na fala anterior de Pedro R, mas foi importante refletir com as crianças sobre estas duas ideias.

Outro ponto interessante é a noção de “alto-estilo” trazida por Paula e que foi usada posteriormente por Pedro Henrique quando elaboramos a história da Cabruxa: *“Vamos dizer que a Cabruxa tem alto-estilo, como a Paula falou naquela imagem que tu trouxeste, profe”.* Assim, percebi o quanto a pobreza é encarada como uma marca indesejável pelas crianças; é não ter refinamento, não ter estilo, não ter um pertencimento como elas desejam. É não ser belo, bem vestido, e sim, se encontrar num outro lugar: o do pobre, do rústico, do ignorante e mal vestido. Mas todos querem estar num mesmo nível de igualdade; não queremos ser o outro.



Figuras 94 a 101- Imagens trabalhadas com as crianças sobre repertório imagético cultural (meu acervo de imagens).

Becker (2009) nos mostra a relação que há entre as pedagogias visuais e *outro* em nossa cultura:

As pedagogias visuais se utilizam das imagens do cotidiano e exploram o prazer, usando fantasias e desejos para ensinar modos de ver, ser e viver. Ser aceito se faz culturalmente necessário por representar uma espécie de aprovação social de como se é. O *outro* é o que não segue os padrões preestabelecidos, (ou por opção, ou por não poder seguir). Quem são os outros? Ora, os outros são os “diferentes”: os mais gordinhos, os que usam óculos de grau, os que não têm celular, videogame, mp3, 4, 5. *Outro* porque acaba sendo excluído, não aceito, mas, como todos, não quer ser o outro (BECKER, 2009, p. 30).

As crianças relacionaram as imagens trabalhadas em sala de aula (página anterior) com a questão da classe social, principalmente no que tange à roupa. Eles diziam: “uns têm roupas de reis e rainhas”; “outros têm roupas diferentes”; “tem uns quase sem roupas”; e “alguns são feios”. O pertencimento à classe pobre, para algumas crianças, é algo indesejado. Neste momento, recupero a fala de Valentina, pois o rico é associado ao alegre e o pobre ao infeliz, porque não tem dinheiro. Assim, ficam marcados os estereótipos difundidos pelos mais variados meios de comunicação e expressões artísticas, que associam o refinado ao belo. Esse refinamento está nas entrelinhas das falas e desenhos das crianças, por meio das representações dos belos vestidos, dos sapatos de saltos, dos brincos, das jóias, dos brilhos etc.

Abordar as questões de classe social e refinamento trazidas pelas crianças nesta pesquisa foi relevante para estimular e provocar produções grafo-plásticas e outras formas de expressão da cultura, situações de diálogo socioculturais que muitas vezes sequer são compartilhadas no contexto escolar. Também me possibilitou refletir o quando a classe social à qual pertencem essas crianças influencia em suas atitudes, falas e desenhos relativos às suas apropriações e conhecimentos, porém percebi na fala das crianças que suas produções fizeram o grupo pensar criticamente nas diferenças.

A história “Cabruxa, a Bruxa Inventada” entra aqui também como elemento de análise, pois é preciso assinalar a possibilidade de reconhecer a diferença como parte importante na constituição da singularidade de cada um,

onde as noções de belo e feio fazem parte dos repertórios culturais com os quais as crianças têm contato. O diferente causa fascínio, mas, ao mesmo tempo, estranhamento. Cabruxa, apesar de ser desajeitada e atrapalhada, quer ser elegante, se vestir bem, estar “estilosa”, ou seja, é diferente, mas tem a necessidade de se igualar, não quer fugir dos padrões de beleza legitimados pela sociedade:

*“Cabruxa é elegante e se veste em alto-estilo” (Paula).*

A beleza e a feiúra vão estar intimamente relacionadas aos modelos que se estabelecem em determinada época, sociedade e cultura. São conceitos legitimados e disseminados socialmente. A representação das personagens na história foi importante, pois cada criança foi buscar, em seu repertório imagético pessoal, como iriam criar a sua personagem, utilizando roupas, acessórios e detalhes que, para essa criança, era importante na representação e criação de sua personagem. O interessante na escolha dos personagens foi a transgressão da turma em escolher muitos personagens tidos como feios e maus por alguns dos colegas, tais como: cobras, múmias, bruxos, bruxas, gata, guerreiro.

Como professores, estamos habituados a ver nossas crianças escolherem suas personagens de acordo com o estereótipo associado ao bom/belo: fadas, príncipes e princesas. Quando um grupo de crianças se deixa envolver por personagens tidas como diferentes a ponto de escolhê-las como personagens de sua história, pode-se considerar uma mudança significativa em suas maneiras de representar o mundo. As crianças desejaram romper com a espécie de modelo que todos seguem e se permitiram afeiçoar-se a outras possibilidades diferentes daquelas que costumeiramente utilizam o que podemos ver logo a seguir.

As imagens, seja do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, sejam da virtualidade, constituem-nos sem nos darmos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver o mundo. [...] O roçar das imagens se faz em todos os lugares, elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos. As imagens também produzem saberes e cegueira, pois estamos tão acostumados com a abundância que precisamos de mais imagens, provocando, assim, paradoxalmente, excessos e deficiências (CUNHA, 2009, p.156).



Figuras 102 e 103 – Ilustrações referentes à fala de uma criança.

As imagens ajudaram as crianças a mostrarem o momento que estavam vivendo, quando decidiram fazer experiências novas à luz de outras imagens, aprendendo a lidar também com a maneira como o outro lhe vê, com a imagem que lhes provoca medo, nojo, mistério, pois acreditaram que isso poderia ser uma experiência diferente.

Outro aspecto importante a considerar é o quanto as roupas também falam muito sobre o contexto das crianças, influenciadas pelas pedagogias culturais, pelas imagens com as quais elas convivem. Na imagem anterior, as bruxas estão todas arrumadas para o aniversário dos primos Bruxos Mágicos. Podemos observar os grandes brincos de Cabruxa e das outras duas irmãs que estão ao seu lado, bem como os detalhes no cabelo.

As roupas ou adereços podem ditar comportamentos, determinam o estilo de vida de um dado momento, um status social e refinamento. Destaco o que Mafesoli indica sobre esses elementos. Segundo o autor (1996, p. 160), “[para] a civilização, a roupa-armadura influenciou a postura e, portanto, a moralidade exterior”. Esta citação dialoga com a ideia de que a moralidade, os costumes, a cultura, são determinados pelo vestuário de uma determinada época comunicando, assim, elementos sociais, culturais, políticos de uma sociedade. Mafesoli (1996, p. 116) acrescenta que “[...] dessa análise, é preciso reter, de um lado, a ‘autoconsciência epidérmica’; de outro, o fato de que as roupas são ‘máquinas de comunicar’”.

A roupa estabelece uma maneira de ser, de se comunicar, é uma maneira de representação. Marca uma determinada época. Kellner (2001) afirma que a moda é um elemento importante na formação da identidade e ajuda a determinar como cada pessoa se organiza e é aceita no contexto social do qual faz parte. De acordo com o autor:

Um dos predicados da moda é a constante produção de novos gostos, estilos, trajes e práticas. A moda perpetua a personalidade inquieta e moderna, sempre à procura daquilo que é novo e admirado, enquanto foge do que é velho e ultrapassado (KELLNER, 2001, p. 337).

De épocas em épocas, nossa sociedade vai criar elementos para o embelezamento e o refinamento social, como uma característica para estar dentro de um padrão que é aceito por todos. Para as crianças, vestir-se bem é estar na moda, é estar adequadamente dentro de um modelo onde todos são iguais e legítimos. Por isso, Cabruxa tem em seu roupeiro três lindos vestidos, pode escolher qual o mais adequado para o momento, indicando assim que realmente é refinada.

Atualmente a beleza, de maneira geral, encontra-se em alta, devido à grande tecnologia das cirurgias de correção, clínicas estéticas para as mulheres e homens ficarem mais belos. Na contemporaneidade, estar “em alto-estilo”, isto é, o refinamento não escolhe gênero, afinal, ser elegante está na moda. Para complementar, temos também as maquiagens eletrônicas para evitar que as máquinas fotográficas capturem as imperfeições da pele. Recursos como photoshop são utilizados para reduzir ou mesmo eliminar quaisquer deformidades ou desajustes da pele e do corpo. O refinamento nos possibilita refletir sobre muitos aspectos sociais e culturais em que estamos naturalmente envolvidos.

#### 5.4. “VOCÊ ACHA QUE BRUXA NÃO TOMA BANHO?”

Evidenciando a relação do belo como limpo e o feio como sujo, encontro na história de Cabruxa elementos para serem discutidos. Por meio da limpeza, segundo a história, uma pessoa pode ser aceita socialmente, fator que é recorrente na referida história. Observei que a limpeza da personagem é, para

as crianças, fator importante, pois quando estávamos reunidos combinando sobre como seria a história, a aluna Anna expressou: *“Por que a Cabruxa não pode tomar banho?”*

O aspecto da sujeira trazido na história é o grande problema que Cabruxa acaba provocando para si mesma, pois usa sua banheira como caldeirão. Para ela, quando troca sua banheira por caldeirão, indica que naquele momento o conhecimento, as suas alquimias são mais importantes que a própria limpeza, colocando-se a serviço dos modelos de bruxas que conhecemos. Com o tempo, quando surge uma festa de aniversário, Cabruxa reflete e vê que precisa tomar banho, pois quer ir bem vestida. A partir daí começa seu dilema para tentar resolver o problema, pois agora tem outro aspecto de sua vida que quer vivenciar, o da beleza.

Quando as crianças nesta história trazem ideias já determinadas por uma cultura que legitima práticas e ideias de limpeza, me parece que as falas não se constituem de maneira neutra nem desprovidas de sentidos e percepções. Elas estão constituídas de outros ditos que vão compondo as relações sociais e construindo as maneiras como as crianças veem o mundo.

Isso pode ser visto no desenrolar da história, pois mesmo a bruxa sendo fedorenta, suja, ou seja, comprometida com os padrões de Bruxa que fazem parte de uma tradição cultural, para participar de uma festa, ela precisou renunciar a tais padrões para ficar apresentável, com aparência bonita, não fugindo, assim, aos modelos de beleza legitimados por nossa cultura.

Posteriormente, outra criança questionou: *“Mas a bruxa não pode tomar banho?”*. Aí então a maioria das crianças optou pela ideia de que as bruxas iriam tomar banho.

A criação de Cabruxa foi muito importante para a percepção das ideias trazidas pelas crianças e de tudo o que emergiu do grupo, bem como serviu para nutrir algumas discussões que estão elencadas nas unidades de análise escolhidas. Percebe-se a recorrência do ponto de vista de que o alto estilo, o embelezamento são fatores importantes para este grupo e estão ligados às questões de corporeidade, marcas e símbolos culturalmente aceitos e reforçados.

Acredito que seja importante ainda considerar que essas construções culturais são, para as crianças, indicativos de uma identidade para se fixar,

entender sobre o mundo em que vivem. As identidades, tanto coletivas quanto individuais de crianças e jovens, são moldadas consideravelmente através da publicidade, do cinema, da literatura etc. Isso é parte da nossa cultura. O culto à higienização, à limpeza, também é parte de nossos códigos e valores que culturalmente nos pertencem. Os conflitos giram em torno da resolução de como Cabruxa vai fazer para tomar banho, que por um motivo social precisa estar em condições de participar de uma festa.

A limpeza, durante a elaboração da história, é fator primordial para que Cabruxa não seja considerada uma forasteira social, uma excluída. Ficar suja, nessa situação, é ser vista como desviante, ou seja, aquela que não se enquadra na norma. E a norma é tomar banho. Então, na narrativa, ela não quer ser diferente; ela quer fazer parte de uma identidade comum a todos. Segundo Silva (2000), somos nós que produzimos nas relações sociais a identidade e a diferença. Somos nós também que temos que questionar os binarismos, como o limpo-sujo, que transitam cotidianamente em nosso contexto.

### 5.5. JUVENIZAÇÃO, ESTETIZAÇÃO E DIFERENÇA

Propus esta unidade temática quando percebi a reincidência do valor ao corpo, do embelezamento e da diferença a partir da proposta de exploração das imagens dos repertórios imagéticos e culturais disponibilizados na história “Cabruxa, a Bruxa Inventada”.

As imagens visualizadas pelas crianças foram imagens do meu acervo pessoal, relativo às diferentes culturas. A ideia era procurar perceber o que as crianças destacariam ou comentariam a respeito de como viam essas diferentes culturas, e se em algum momento usariam as expressões “belo” ou “feio”, rico ou pobre, bom ou mal, como atributo para distinção, ou algo que remetesse para este entendimento.

A proposta se definiu da seguinte maneira: coloquei espalhadas e fixadas nas paredes imagens de diferentes culturas e provoquei comentários sobre elas. Em relação às imagens que foram visualizadas percebi o quanto, para algumas crianças, as pessoas eram vistas como diferentes e, a partir de tal condição, as classificavam como feias.

Algumas crianças, por exemplo, sabiam que as mulheres-girafas usavam colares para aumentar o pescoço, pois achavam que ficariam mais bonitas, e quanto mais colares tinham, mais bonitas ficariam. Questionei onde eles viram tal informação. Alguns me disseram que viram na televisão e outras duas crianças disseram que viram essas



Figura 104 – Mulheres-girafa.

imagens em revistas (dez-2008). Outras ainda disseram que não achavam as mulheres bonitas, e sim, que deveria ser muito chato usar aquelas argolas. Expliquei que há algum tempo atrás elas usavam essas argolas como medida de segurança e proteção contra os tigres que atacam as aldeias e que as argolas davam segurança, e este costume acabou fazendo parte da tradição daquelas mulheres.

A maioria das crianças achava esquisitas e muito feias as imagens das mulheres-girafas e das chinesas que têm os pés quebrados. As outras culturas sempre são vistas como diferentes, pois segundo Duschatzky & Skliar (2001):

O outro diferente funciona como depositário de todos os males, como portador de *falhas* sociais. Este tipo de pensamento supõe que a pobreza é do pobre; a violência, do violento; o problema de aprendizagem, do aluno; a deficiência e a exclusão do excluído (DUSCHATZKY & SKLIAR, 2001, p. 124).

Tudo aquilo que foge às explicações naturalizadas, tidas como óbvias, previsíveis, é visto como estranho. As diferenças culturais são costumeiramente bem pontuadas de acordo com os traços fixos, estruturas que constituem o ser humano. Entretanto, o que não se enquadra dentro desta estrutura é visto como negativo. Segundo Yunes (2002, p. 4), “ a alteridade é condição de conhecimento de si e do mundo”. É pelo outro que nos sabemos únicos e distintos, portanto, precisamos estar abertos para reconhecermos o quanto somos diferentes, e assim, ultrapassarmos a simples associação do diferente ao ruim, ao feio, ao ameaçador.

Também visualizamos imagens das meninas chinesas que a partir dos

cinco anos têm seus pés enfaixados para ficarem com os pés bem pequenos, cerca de sete centímetros. Era um costume tradicionalmente valorizado e difundido para as meninas de todas as classes sociais na China. É um processo muito doloroso, pois cada dia o enfaixe é apertado um pouco mais. Nesse processo, os ossos quebram e os dedos podem cair. Isso era realizado para as meninas adquirirem sensualidade e a ideia de que desta forma elas conseguiriam um bom marido e até melhores condições, e não serem servas de ninguém. Os pés para os chineses são extremamente sedutores<sup>13</sup>.



Figura 105 – Chinesa de pés.

Segundo Brum, (2007)

Variadas são as maneiras de transformação dos corpos nas diferentes culturas: crânios deformados de diversos modos; deformações da coluna vertebral; dentes pretos ou serrados; mutilações; queimaduras, escarificações; circuncisões; pés atrofiados, alargadores de extremidades como orelhas e lábios, deformações de sobrancelhas, narizes, orelhas, pescoços; tatuagens; pinturas; bronzeamento artificial; penteados; roupas; etc. (BRUM, 2007, p. 302).

Culturalmente, o homem utiliza adornos para comunicar e se diferenciar em seu contexto grupal. Os indígenas de vários lugares, por exemplo, costumam pintar seus corpos e usar certos tipos de enfeites para mostrar que estão em guerra ou em festa, e até mesmo para diferenciar-se hierarquicamente.

O embelezamento também foi bastante discutido em virtude de algumas crianças dizerem que nas imagens vistas, as pessoas usavam bastante enfeites para ficarem mais bonitas. Mostrei também algumas imagens dos índios, conversamos sobre os adornos que tanto eles quanto nós usamos também para ficarmos bonitos, tais como: tatuagens, piercings, brincos. Então,

---

<sup>13</sup> Hoje em dia quase não existem mais chinesas de pés mínimos. Quando os comunistas tomaram a China proibiram a prática, talvez porque ela representasse uma velha tradição do período monárquico da China. Mandaram as mulheres que enfaixavam os pés deixá-los livres. E isso era tão doloroso como quando começaram a ter os pés enfaixados.

elas acabaram entendendo que também em nossa cultura, temos alguns utensílios que utilizamos para nosso embelezamento. Abaixo temos algumas imagens de mulheres brasileiras, fruto da miscigenação de nosso país, e logo após, imagens de mulheres de diferentes produções artísticas em posições que deflagram a sensualidade e o culto ao embelezamento do corpo.



Figura 106 – Mulheres brasileiras.



Figura 107 – A sensualidade feminina.

Assim como as chinesas, que para ficarem belas era-lhes imposto o sacrifício da quebra e atadura dos pés, as mulheres do século XIX entraram num processo de transformação, cujo objetivo era que a cintura ficasse cada vez mais estreita, não se poupando esforços. Para Ximenes (2009, p. 52), “novos transformadores corporais” foram usados, proporcionando ao corpo novas armaduras. A cintura se tornava sempre mais estreita e o espartilho tornava a cintura da mulher cada vez menor, para aprenderem, segundo Ximenes (2009, p. 52) “desde pequenas [...] que, para serem aceitas nos padrões vigentes, deveriam ser submetidas às torturas da moda”.

Todo esse repertório imagético cultural que utilizei fomentou o envolvimento e o debate entre as crianças, como também serviu para pensar como as crianças se apropriaram e expressaram suas ideias a respeito dessas imagens, relacionando com suas noções do belo e do feio, tanto no que se refere a enxergar o outro como diferente, quanto perceber que a busca pelo embelezamento faz parte de nosso contexto social.

Certo dia, uma das crianças da pesquisa disse: “*Para eles, eles estão bonitos, mas para nós estão feios*”. Percebi, pela reação das outras crianças, que elas compartilhavam dessa mesma impressão, ao terem o contato com as imagens. O que as diferentes culturas utilizavam como sendo bonito e parte da tradição, para elas chegava a ser algo muito estranho. Precisamos ir acostumando o nosso olhar com outras imagens.

Outra fala que acabou causando um grande impacto na pesquisa foi: “*Cabruxa era elegante e gostava de ficar em alto-estilo!*”. Na história, a questão da juventude e do embelezamento foi bem importante, pois representaram a beleza de acordo com que Cabruxa se vestia, indicando que ela, apesar de ser velha, “*poderia fazer somente uma poção mágica e ficar da maneira*



Figura 108 – Os vestidos de Cabruxa.

*que quisesse*”. A ilustração dos vestidos de Cabruxa foi o grande destaque, pois por meio dessa imagem elegeram que Cabruxa era uma bruxa bem “estilosa”.

A personagem tinha uma mente bem arejada, tinha o espírito jovial e se preocupava com sua beleza. Ela era uma bruxa que cuidava de sua aparência, não queria ir ao aniversário dos primos de qualquer jeito, precisava estar bem apresentável. Por isso, a transformação da banheira em cinco caldeirões foi essencial para que seu intento de ficar mais bonita por meio da sua higienização se concretizasse. Cabruxa também usava um



Figura 109 – Cabruxa e o espelho.

espelho, o que remonta à lembrança da história de Branca de Neve com a questão do espelho mágico, aparecendo esse acessório como um complemento para confirmar realmente o quanto ela era vaidosa e preocupada com sua aparência.

Nesta unidade temática, procurei trazer as questões que as crianças indicaram tanto sobre a diferença quanto sobre o embelezamento e jovialidade. Isso me faz pensar em Rose (2001, p. 2), quando diz que: “[...] as imagens nunca são janelas transparentes para o mundo. Elas interpretam o mundo; apresentam-no de forma bem particular”. Nosso contexto social nos propicia e incentiva um cuidado vigiado pela saúde corporal, produzindo um infinito número de possibilidades para que este se impossibilite de envelhecer.

Segundo Louro (2000):

O nosso corpo nos “denuncia”, ele fala da nossa idade, ele nos entrega. Ao carregar as marcas dos anos ele se modifica sendo interpelado pela idade, doenças, condições de vida, intervenções médicas e, também pelas inscrições sociais e culturais que atuam sobre ele (LOURO, 2000, p. 62).

Conforme Ramos (2009), ao produzirmos este corpo que nos constitui, ele passa a ser vigiado e cuidado pelos discursos científicos e médicos que orientam e conduzem ensinamentos sobre a melhor maneira de mantê-lo saudável, principalmente quando o que queremos resguardar é uma vida longa e saudável, longe das transformações que o tempo possa nos acarretar.

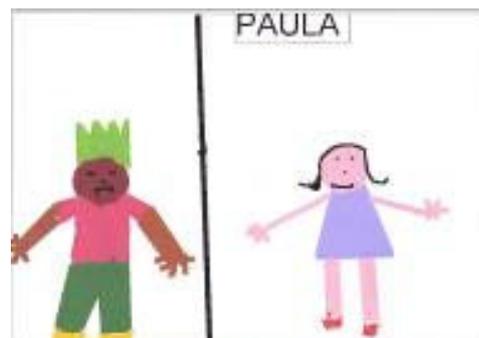
Estamos socialmente envoltos e em contato com uma infinidade de objetos visuais que nos vendem uma série de outras imagens e textos que queremos resguardar como nosso. Queremos que estes ditos também façam parte de nossas vidas, para que não nos sintamos diferentes, menores, para que possamos disputar e investir nas mesmas coisas que as imagens nos mostram, nem que seja usar o mesmo perfume, bolsa, sapato, batom, corte de cabelo, roupa, estilo, maquiagem, carro etc., para que nos sintamos integrados socialmente.

Segundo Rose (2010, p. 11), [...] “o mais importante é simplesmente reconhecer que as imagens visuais podem ser poderosas e sedutoras por si só”. E penso que estas questões fazem parte de nossas vidas e que precisamos aprender a conhecer e a lidar com estas possibilidades, e não apenas agir sem consciência e sem crítica nenhuma frente ao que nos é exposto. Foi interessante perceber nesta investigação o quanto as crianças traziam estas manifestações de ordem cultural e social para seus desenhos e falas e podíamos juntos fazer estas reflexões.

## 5.6. O BRANCO E O NEGRO E A RELAÇÃO COM O BELO E O FEIO

Agora passo a última unidade temática de análise, branco e do negro e a relação com o belo e o feio de acordo com as imagens produzidas pelas crianças bem como suas falas registradas nos instrumentos desta pesquisa.

A proposta se constituiu na ida das crianças ao laboratório de informática com o seguinte trabalho: “Criar um desenho sobre um objeto ou coisa que eles considerassem belo ou feio”. Ao verificar as produções questionei algumas crianças sobre seus desenhos.



Figuras 110 a 114 – Produções realizadas pelos alunos.

Nas três primeiras produções realizadas pelas crianças, podemos perceber que as cores preta e marrom prevalecem, indicando o negro como sendo feio, fato reforçado verbalmente por elas. Na quarta produção, questionei minha aluna a respeito de quem era belo e quem era feio em seu desenho. Ela disse que bonita era eu, pesquisadora, cuja figura correspondente se situava à esquerda no desenho, e feia era uma bruxa que estava com a boca e os cabelos nas mãos, à direita. Observei que algumas crianças, além de desenharem o negro como feio e o branco como belo, fortificaram uma separação, fazendo uma linha separando negros e brancos (três primeiras produções).

Geralmente, a mídia reforça a visão do negro em uma posição inferior,

mas e se o negro aparecesse numa melhor organização econômica e social, como seria o tratamento? O que podemos fazer é problematizar e questionar sobre esses padrões previamente determinados referentes aos negros, aos pobres, aos diferentes, rompendo com o padrão hegemônico que determina legitimidade e aceitabilidade em relação ao branco, ao rico e ao normal.

Nossas crianças são produtoras e produto dos contextos, épocas e culturas das quais são oriundos e que vão representar e sustentar determinados valores que estão alicerçados em suas vivências de classe social, gênero, valores, organizações de poder e conhecimentos.

Kaercher (2006), em sua tese de Doutorado, aborda que nossa cultura considera o branco como sendo um estado “normal e universal” do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido, garantindo para aqueles e aquelas que podem identificar-se como brancos, a certeza de sua legitimidade. Muitas vezes, ter dinheiro ou ter *status* social já classifica o sujeito como branco, legitimando-o. Corroborar com esta idéia Nogueira (1985, p. 6), quando diz que no Brasil a miscigenação cria uma zona intermediária entre brancos e negros: “[...] os mestiços com traços negróides disfarçáveis principalmente quando portadores de atributos que implicam status médio ou elevado podem ser incorporados a grupo branco”.

Assim, a branquidade precisa ser reiterada a todo instante para poder se auto-sustentar, pois vivemos em um país marcado pela miscigenação de seu povo. No último desenho, encontramos novamente a representação da bruxa com a cor preta. A questão das cores também é uma associação em que na maioria das vezes é visto o preto como sinal de algo ruim, e o branco lembra a paz e aquilo que é bom. Outro fato interessante observado nas duas primeiras imagens é que usaram uma linha vertical em suas produções para separar estas duas unidades de análise, sendo que isso não foi solicitado nem indicado na proposta. Outra situação que achei interessante, numa das conversas com as alunas Valentina e Mariana, em uma das aulas de Informática, quando pintaram uma boneca de marrom.

Mariana disse: *“Profe, olha como ficou feia!”*.

Eu disse: *“Está parecida comigo, da mesma cor!!!”*

Mariana: *Não, profe. Tu és bonita!”*

Chamou-me a atenção o fato de elas considerarem a boneca marrom como feia. Então as desafiei com a minha fala: *“Está parecida comigo, da mesma cor”*. Mas a resposta veio logo a seguir: *“Não, profe. Tu és bonita”*. Ainda as questioneei se não tinham gostado de como havia ficado seu desenho, ou o que havia no desenho de que não tinham gostado, mas não quiseram me responder.

Penso ser relevante relatar essa situação, uma vez que observei que o afeto que as crianças sentiam por mim me eximia de ser algo que elas consideravam feio. Não enxergavam a minha cor; minha cor era invisível para elas. Por causa de nossa relação afetiva, me consideravam branca, ou seja, eu possuía atributos que me faziam pertencer ao grupo branco, ao grupo ao qual pertencem.

Disse a elas que eu tinha a cor bem parecida com o tom que haviam colocado na boneca, que eu era mulata e não considerava a boneca realizada por elas feia. Mas mesmo assim elas não quiseram se manifestar. Pensei em duas possibilidades: ou elas, devido à relação de afeto que tinham comigo, queriam me distanciar daquilo que para elas não era bonito, ou seja, aquilo que não é o padrão. Ou, então, realmente fizeram um desenho que para elas esteticamente não gostaram e não quiseram mais comentar sobre o assunto, dizendo que iam refazer o seu trabalho.

Para finalizar as intervenções e situações que geraram dados para a pesquisa relacionados à questão da raça, descreverei outra situação ocorrida: as crianças receberam da escola um desenho “xerocado” para pintarem de Nossa Senhora Aparecida, e a solicitação era de que o tema a ser trabalhado fosse sobre a Santa, devido ao feriado que se aproximava. Conteí às crianças sobre a lenda de Nossa Senhora Aparecida e posteriormente elas realizaram a pintura do desenho. Várias crianças não pintaram a Santa como negra, e sim, a declararam como branca. Ainda retomei oralmente a lenda e como a Santa era, mostrei uma imagem, mas a grande maioria da turma não quis pintar a Santa como negra, e sim, como branca, e manifestaram isso oralmente.

Kaercher (2006, p. 114) afirma que a branquidade tende a ser tomada como um estado “normal e universal do ser, um padrão pelo qual todo o resto é medido”. A branquidade está organizada em uma política hegemônica cultural europeia, que tem como finalidade diluir a cor da pele dos descendentes afro,

mestiços, ou seja, clarear a pele. A referida autora (2006) em sua tese reforça a questão da branquidade reificada:

[...] "aquela que parece ocupar centralidade, estar desde sempre assegurada, mas que diariamente pela sua esmagadora presença, imposta exacerbadamente através das mais diversas representações, precisa ser reafirmada, reforçada. Uma branquidade "frágil", constantemente desafiada pelo hibridismo cultural brasileiro, pela miscigenação, que por sustentar-se em critérios de pertença tênues – como a cor da pele – vive sob constante ameaça (KAERCHER, 2006, p. 115).

Acredito que por meio dos instrumentos da pesquisa, pude abordar um tema que se tornou muito importante dentro da investigação, que é a questão da raça, e de acordo com as várias ideias que foram se associando a este assunto, ele me mostrou o quanto as crianças trazem noções culturalmente apreendidas para o contexto escolar e que precisamos juntos refletir e considerá-los em nossas discussões. Não desejei aqui nem tinha como pretensão estabelecer um critério de certo ou errado, mas possibilitar a oportunidade de uma ampliação interessante para discutir sobre temas que envolvessem esta problemática social geradora de diferenças sociais muito grandes que é a questão do negro e do branco e a associação com o belo e o feio, sujo e o limpo, pobre e o rico, e os inúmeros binarismos que entram nessa relação.

## 6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta investigação foi realizada com dados gerados por uma experiência grupal em que ambos, pesquisadora e grupo, foram envolvidos pelo valor investigativo, poético, desafiador e instigante da pesquisa. Elementos que em parte responderam as curiosidades, as dúvidas, que acabaram fomentando novas perguntas, provocando uma interlocução e uma conversa sensível entre pensamento e criação, entre as produções de um grupo de crianças e sua pesquisadora que se deram as mãos para o processo de construção cultural, numa relação que compartilhou saberes e identificou situações sobre o que as crianças expressam em relação ao que é belo e feio. Minhas reflexões frente a este trabalho sempre estiveram centradas na caminhada de professora / pesquisadora que buscou refletir constantemente como fazer de sua prática um campo investigativo, no sentido de ampliar os repertórios das crianças.

Esta pesquisa valorizou as produções realizadas pelas crianças como elemento fundamental para que, por meio desses instrumentos, a investigação pudesse fornecer indicativos sobre a maneira como as crianças elaboravam suas apropriações em relação às noções do belo e do feio, como também fomentar, por meio das propostas de pesquisa, a ampliação de seus repertórios imagéticos.

Durante vários momentos da pesquisa, utilizei-me de diferentes produções culturais, endereçadas tanto a crianças quanto a adultos, para conversas e discussões de assuntos relacionados ao belo e ao feio, ora coletivamente, ora individualmente, como por exemplo, representações culturais da bruxa, fada, mulheres e homens de diferentes culturas, corpos e suas diferentes representações, percebendo indicativos nas falas e nas diferentes manifestações sobre como as crianças relacionam tais artefatos às suas concepções de belo e feio.

Por meio das produções gráficas geradas pelo grupo investigado, ficou perceptível como as crianças representaram de modo significativo sua maneira de ver o mundo, o universo cultural em que estão inseridas. Manifestaram, portanto, o modo como as informações que lhe são oferecidas por esse universo cultural age sobre elas. Da mesma maneira, no entanto, essas

crianças demonstraram como elas transgridem, aceitam ou produzem essas informações, a partir dos elementos que lhe são oportunizados.

As imagens produzidas pelas pedagogias culturais e pelos diferentes artefatos que as crianças acessam traduzem valores, modelos, registram informações culturais, sociais, históricas de variados momentos, e vão influenciando na formação destes sujeitos, colaborando sobre as formas de ver e interpretar o mundo. Entretanto, reitero o que já disse algumas vezes: se as imagens modulam nossos modos de ver, é preciso que incentivemos as crianças a produzirem outras imagens, ampliar seus repertórios, provocá-las com propostas visuais diversificadas podendo, assim, contribuir para a ampliação do repertório imagético infantil, como também para a desnaturalização de noções a que as crianças já indicam estarem culturalmente acostumadas, desafiando-as para que elas arrisquem outras maneiras de pensar. Acredito que neste estudo trabalhei dentro desta proposta e alavanquei indicativos importantes com as crianças, o que pode ser visto ao longo deste estudo.

As imagens segundo, Raimundo (2007), são consideradas como um espaço de interação com os indivíduos, criando possibilidades de diálogo e interpretação crítica frente ao mundo. Hernández corrobora dizendo que

[...] subjetividade e identidade caminham juntas e constituem a “consciência de ser”, ou seja, a consciência de ser sujeito, mas assumindo que seu uso [consciência de ser sujeito] é dinâmico e múltiplo, sempre posicionado em relação a discursos e práticas específicas e produzido por estas mesmas práticas e discursos (HERNANDEZ, 2005, p. 58).

A abordagem da Cultura Visual permitiu compreender a relação que as crianças faziam entre as imagens produzidas pelos diferentes artefatos culturais e o modo como elas se relacionavam com eles, trazendo para as suas produções ideias, indícios das marcas culturais referentes ao embelezamento, ao feio, ao pobre, ao rico, ao branco, ao negro. Tais elementos foram importantes para nossas discussões, para que refletíssemos sobre a produção de uma ampliação de olhares sobre esses indícios culturais trazidos pelas crianças em suas produções, por meio das mediações culturais.

No contexto da pesquisa, propus-me constantemente a mediar e a

cruzar as reflexões teóricas e práticas, promovendo uma intrínseca relação entre minha postura de pesquisadora e o grupo pesquisado, visto que existiu uma interação e uma coparticipação na produção de saberes, na qual eu e as crianças buscamos resolver problemas que surgiram no interior das discussões do grupo, bem como refletir sobre as divergências entre as próprias ideias das crianças sobre aquilo que consideravam belo ou feio. Essas discussões foram importantes no contexto da pesquisa para que elas expressassem sobre o que pensavam a respeito dessas noções, deflagrando ideias que muitas vezes não são pontuadas nos contextos escolares, se configurando em um espaço onde a temática proporcionou a desconstrução de tais noções.

Discutimos sobre pobres, ricos, belo, feio, negros, brancos, e isso ajudou as crianças a pensarem sobre senso de justiça, alteridade, cidadania, numa relação social que precisa ser ressignificada no sentido da palavra coparticipação, onde o belo e o feio são considerações importantes no que diz respeito a aprender a relativizar o conceito de beleza e aprender a lidar com o outro, com o diferente.

As diferenças são importantes, pois nos ajudam a enxergar o outro, mas ao mesmo tempo, segundo Louro (2004) “a partir dos padrões e referências, das normas, valores e ideais da cultura” (p. 75). Isso indica de que maneira as variadas diferenças sociais, características corporais, beleza, feiúra, raça, passam a funcionar como marcas de distinção e classificação e, conseqüentemente, como marcas de poder, considerando suas características históricas e culturais.

No processo de construção da proposta investigada, experiências relacionadas às questões de embelezamento e cuidado estético relativos ao corpo começaram a se aproximar das falas das crianças e a me proporcionar perceber, pelas indicações delas, que tanto a beleza quanto a feiúra são apropriações que as crianças fazem da cultura, são produções culturais.

Os autores Eco (2004) e Duarte Junior (2003) defendem a ideia de que a beleza e a feiúra são construções culturais que se organizam de maneira diferente de tempos em tempos, e que está na relação entre sujeito e objeto. Acredito também que se faz oportuno romper, discutir, problematizar os ideais de beleza que são geradores de tantos preconceitos e causadores de uma série de diferenças sociais produzidas por um modelo de beleza atual, de uma

sexualidade, raça, poder aquisitivo, valorizado em detrimento de outro.

Acredito que todo este processo alavancou o alargamento da construção do olhar infantil e buscou a ampliação dos repertórios a partir de uma sistematização pedagógica que favoreceu a aquisição de um olhar mais crítico frente ao mundo e o questionamento e provocação para as discussões sobre o bem, mal, feio, bonito, rico, pobre que cotidianamente nos afetam.

A partir deste estudo sobre as apropriações do belo e do feio nas mediações culturais, construímos imagens, textos e novos saberes. Ampliei o meu olhar para a temática, movida pelas falas das crianças, pelas situações de trabalho propostas e discussões no grupo a partir da referência cultural que as crianças traziam sobre este tema. As produções deste grupo traduziam suas visões de mundo e enfatizavam as idéias e os referenciais imagéticos que as crianças traziam das histórias infantis, dos filmes, das pedagogias culturais com as quais tinham contato.

Por meio das pedagogias culturais, as crianças expressavam sobre seu contexto, trazendo vários indicativos visuais que cotidianamente compartilhavam em sala de aula, através dos alimentos, das roupas, dos calçados, dos materiais escolares, dos artigos de higiene pessoal, enfim, os mais variados objetos e artefatos culturais a que tinham acesso. Estes, em muitos momentos, inspiravam as produções das crianças nas propostas feitas na pesquisa.

Com esta pesquisa aprendemos que cada um tem de ser como é, nem bom, nem mal, nem pior, nem melhor, mas permitir-se se conhecer e viver como se é, diferente. Na história de Cabruca, a personagem acaba por transcender os valores de bem e mal, diluindo aquele modelo e padrão reconhecíveis de uma bruxa.

Trabalhar com a Bruxa como personagem protagonista de uma história construída pelas crianças foi interessante; uma personagem que para as crianças transmitia poder, domínio de conhecimento, de liberdade, serviu para relembrar, por meio da História, o complicado período vivido por muitas mulheres que foram consideradas bruxas por dominarem muitos conhecimentos que eram considerados à margem daquilo que era legitimado pelo Cristianismo. Assim, elas acabaram sendo vistas como vilãs para que a igreja e a sociedade da época pudessem manter o seu poder e o conhecimento

que precisava ficar nas mãos de poucos. Segundo Callado (2005), a ideia de usar a figura da Bruxa foi pontual para a igreja confirmar o seu poder e intimidar outras iniciativas que pudessem ser deflagradas contra o Cristianismo.

Acredito que as crianças acabaram tendo a noção de que há bruxas que fazem feitiços maus e há bruxas que fazem feitiços para o bem. Desta forma, conseguiram garantir, na narrativa que construíram, que esta personagem ensinasse a fazer o bem, mesmo tendo todos os ensinamentos de uma verdadeira Bruxa.

O grupo, ao formular a história, mais especificamente traz a figura do saber centrada no mais velho, no sábio, mas Cabruxa subverte isto de certa maneira e aposta na sabedoria dos mais jovens. Cabruxa, ao partilhar seus conhecimentos, ao ter como objetivo ensinar suas irmãs, também nos alerta que a educação é um ato de construção coletiva, no qual cada um precisa colocar os seus conhecimentos, as suas experiências, e fazer disso um ato de compartilhamento onde todos possam se beneficiar, novos e velhos.

Para as crianças, na história, as bruxas novas têm a necessidade de aprender com a bruxa mais velha uma sabedoria, um conhecimento culturalmente construído que perpassa pelo livro de magia, pela escola de bruxaria, mas que reside principalmente na troca de conhecimento entre velhos e novos. O passado é valorizado e ao presente é dada a oportunidade de caminhar com suas próprias condições, ter autonomia frente aos seus atos.

Penso que esta investigação possa estimular o desejo dos professores no sentido de ampliarem os repertórios de seus alunos, arriscando outras formas de pensar sobre as imagens na educação, e não só investindo em repertórios visuais pré-concebidos.

As trajetórias percorridas neste estudo sobre as aquisições das noções de belo e feio sempre estiveram sustentadas por situações que organizaram e que indicaram a maneira como as crianças expressam essas noções. O estudo mostrou que podemos desafiá-las por meio de propostas de trabalho e discussões que vão propiciar que tais crianças possam ampliar e desconstruir suas noções em relação ao belo e ao feio e às associações binárias que realizam. Penso sobre a luta constante de fazermos com que as diferenças sejam respeitadas, para que todos estejam em um mesmo nível de igualdade, para que os binarismos – belo, feio, rico, pobre, novo, velho – façam parte da

vida como algo culturalmente possível de ser vivido, ouvido, sentido, recriado e desnaturalizado.

Esta pesquisa se sustentou no fazer diário, partindo das interferências do grupo, de suas referências culturais, suas diferentes produções e várias escutas frente a um mesmo assunto. Acredito que o desafio foi encontrar nas diferentes manifestações das crianças um processo de construção cultural que provocasse, compartilhasse e expressasse o que as crianças pensavam em relação ao que é belo e feio e os inúmeros binarismos que estão envolvidos nessa questão. A partir daí, desafiá-las a ressignificarem suas produções, por meio de discussões e reflexões, propiciando que tais noções sejam cotejadas, problematizadas e desconstruídas.

Finalizo, neste momento, esta dissertação, embora tenha consciência de que muitas discussões se desencadearão ainda a partir desta pesquisa, pois outras recorrências poderão ser percebidas para que possam ser refletidas, revigoradas, questionadas, contribuindo para a apropriação e desnaturalização das noções do belo e do feio nas mediações culturais pelas crianças. E como diz a história, Cabruxa nos fez mergulhar por espaços que não imaginávamos compartilhar, por sonhos e vivências que geraram histórias de vida compostas de muitas receitas inventadas, experimentadas, brincadas, divertidas, realizadas à luz de um processo de criação que alavancou muitas ideias, pensamentos, inúmeras possibilidades de invenção.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE JR., Durval Muniz. **A invenção do Nordeste e outras artes**. Recife: FJN, Massangana; São Paulo: Cortez, 1999.

ALVARENGA, L. F. C.; DAL IGNA, M. C. Corpo e sexualidade na escola: as possibilidades estão esgotadas? In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2004, p. 62-72.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 109-120.

BANDEIRA, Pedro. **O fantástico mistério de Feiurinha**. 23. ed. São Paulo: FTD, 1999. 94p.

BARBIER, René. A escuta sensível em educação. **Cadernos Anped**, Porto Alegre, n°5, setembro/1993.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Projetos pedagógicos na educação infantil** / Maria Carmem Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. Porto Alegre: Artmed, 2008. 128p.

BASSI, Lanfranco. As crianças não separam experiência e saber. In: **Rev. Pátio** – Educação Infantil: Documentação Pedagógica. Ano IV, n° 12, Nov. 2006/ Fev. 2006. Porto Alegre: Artmed Editora, 2006, p. 16-19.

BAUDRILLARD, Jean. **A transparência do mal**: Ensaios sobre os fenômenos extremos. Tradução: Estela dos Santos Abreu. Campinas. SP: Papyrus, 1990, p. 89-96.

BECKER, Aline da Silveira. **Daguerreótipos do Poder, Visualidades e Infâncias**. Dissertação de Mestrado. Porto Alegre: UFRGS/RS, 2009.

BELLINGHAUSEN, Ingrid Biesemeyer. **Personagens Encantados**. Ilustrações da autora. São Paulo: Dcl, 2004.

BERGER, John. **Modos de ver**. Tradução de Lucia Olinto. Rio de Janeiro: Roco, 1999.

BRUM, Luciane Hahn. Variações da beleza: estudos a partir de um olhar cultural. **Cadernos do Aplicação** (UFRGS), v. 20, p. 295-325, 2007.

BUCKINGHAM, David. **Crescer em la era de los médios eletrônicos**. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

CABRUXA, a Bruxa Inventada: uma construção de Luciane Abreu com as crianças da Turma 12 do Colégio Madre Bárbara, 2008-2009/ Organizadora

Luciane Abreu – Lajeado: Editora Colégio Madre Bárbara, 2009, 36p. Literatura infante juvenil.

CAEIRO, Alberto. Poemas Inconjuntos. In: PESSOA, Fernando. **Poemas de Alberto Caeiro** (Nota explicativa e notas de João Gaspar Simões e Luiz de Montalvor.) 10. ed. Lisboa: Ática, 1993.

CALADO, Eliana. **O encantamento da bruxa: o mal nos contos de fadas**. João Pessoa: Ideia, 2005. 122p.

CAMARGO, Iberê. **Gaveta dos guardados**. São Paulo: Edusp, 1998.

CAVALCANTI, Zélia. **Arte na sala de aula**. Coord. Zélia Cavalcanti. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

CORSARO, William. Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em crianças. In: **Curso de Extensão Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares em Crianças**, Porto Alegre, 14 maio 2007. Porto Alegre: Grupo de Estudos, 2007.

CORSO & CORSO, L. **Fadas no Divã**. Psicanálise nas histórias Infantis. Porto Alegre: Editora Artmed, 2006.

CUNHA, Vieira da Susana R. **As infâncias nas tramas da Cultura Visual**. In: Cultura visual e infância: quando as imagens invadem a escola. Raimundo Martins e Irene Tourinho (orgs.) 2010 - Editora UFSM.

\_\_\_\_\_. Pedagogias de Imagens. In: **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, 2007.

\_\_\_\_\_. Apontamentos sobre a Cultura Visual. Seminário Nacional de Arte e Educação. Montenegro, RS. **Anais** 19º Seminário Nacional de Arte e Educação. Maria Isabel Petry Kerhrwald, Eluza Silveira (orgs.) – Montenegro: Ed. da Fundarte, 2005.

\_\_\_\_\_. Cenários da Educação Infantil. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação – v. 30, nº 2, p.165-185. (jul./dez.2005).

\_\_\_\_\_. **Educação e Cultura Visual: uma trama entre imagens e infância**. Tese de Doutorado. Porto Alegre: PPGEDU, Faculdade de Educação, UFRGS, RS, 2005.

\_\_\_\_\_. **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança**. Organizadora: Susana Rangel Vieira da Cunha. Porto Alegre: Mediação, 130p, 2002.

DELUMEAU, Jean. **História do medo no ocidente 1300-1800: uma cidade sitiada**. Tradução Maria Lúcia machado; tradução de notas Heloísa Jahn. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

\_\_\_\_\_. **História do medo no Ocidente: 1300 – 1800.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

DILAN, Camargo. In: **O embrulho do Getúlio.** Canção do Dicionário. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1987.

DORNELLES, Leni Vieira. **Infâncias que nos escapam** – da criança de rua à infância cyber. Petrópolis, 2007.

DUARTE JÚNIOR, João Francisco. **O que é beleza:** (experiência estética). São Paulo: Brasiliense, 2003.

DUARTE JR., João Francisco. **Pensar a experiência, experimentar o pensamento:** arte fundamentos estéticos da educação. Edições Siciliano: São Paulo 1991.

DUSCHATZKY, Sílvia & SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge & SKLIAR, Carlos (org.). **Habitantes de Babel:** políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 119-138.

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

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

EDWARDS, Carolyn. **As cem linguagens na criança:** a abordagem de Reggio Emília na educação da primeira infância/ Carolyn Edwards, Lella Gandini e George Forman; trad. Dayse Batista. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul Ltda., 1999.

FABRIS, Elí. Hollywood e a produção de sentidos sobre o estudante. In: COSTA, Marisa V. (org.). **Estudos culturais em educação:** mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema. Porto Alegre: Ed. da Universidade, 2000.

FANTIN, Mônica. **Mídia-educação, cinema e produção de audiovisual na escola.** Disponível em: <<http://intercom.org.br/papers/nacionais/2006/resumos/R0652-1.pdf>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

FEITOSA, Charles. O belo e o feio. Na volta da coluna “Coisas do gênero”, a repórter e apresentadora do Bom Dia Brasil, Renata Vasconcellos, conta a versão do escritor Umberto Eco sobre o belo e o feio. **Globo.com** – Bom Dia Brasil. 26/10/07 - 08h47 - Atualizado em 26/10/07 - 12h13. Disponível em: <<http://g1.globo.com/bomdiabrasil/0,,MUL829515-16020,00-O+BELO+E+O+FEI+O.html>>. Acesso em: 12 fev. 2010.

\_\_\_\_\_. Alteridade na Estética: reflexões sobre a feiúra. In: KATZ, Chaim (Org.). **Beleza, Feiúra e Psicanálise.** Rio de Janeiro: Ed. Contra Capa, 2004, p. 29-39.

\_\_\_\_\_. A questão da Feiúra. **Leituras Compartilhadas**. Fascículo 4, agosto de 2002. Disponível em: <<http://www.leiabrasil.org.br/pdf/diferencas.pdf>>.

FERNÁNDEZ, Alicia. **O saber em jogo: a psicopedagogia propiciando autoria de pensamento**. Trad. Neusa K. Hickel. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Televisão e educação: fruir e pensar a TV**. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

\_\_\_\_\_. O Estatuto Pedagógico da Mídia. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação - v.22 n° 2, p. 60-79 (jul./dez.1997).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

GALLICCHIO, Kroef, Ana Beatriz. **Currículo-nômade: sobrevôo de bruxas travessia de piratas**. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

GARCÍA, Carlos Marcelo. A formação do professor: novas perspectivas baseadas na investigação do pensamento do professor. In: NÓVOA, A. (Coord.) **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992, p. 51-76.

GIRARDELLO, Gilka e DIONISIO, Ana Carolina. **A produção cultural infantil diante da tela: da TV à Internet**. Disponível em: <<http://www.aurora.ufsc.br/artigos/htm>>. Acesso em: 19 abr. 2009.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. Por uma pedagogia crítica da representação. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (org.). **Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 144-158.

GIROUX, Henry. A disneyzação da cultura infantil. In: MOREIRA, Antonio F. **Novos mapas políticos culturais**. Petrópolis: Vozes, 1995, p. 49-81.

GOMES, Paola Basso Menna Barreto. **Princesas: produção de subjetividade feminina no imaginário de consumo**. Porto Alegre: UFRGS, 2000. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2000.

HALL, Stuart. A centralidade da Cultura. **Revista Educação e Realidade**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação - v.22 n° 2, p.16- 46. (jul./dez.1997).

\_\_\_\_\_. **Identidades Culturais na Pós-Modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

\_\_\_\_\_. The Work of Representation. In: HALL, Stuart (Org.). **Representation. Cultural Representations and Signifying Practices.** Sage/Open University: London/Thousand Oaks/New Delhi, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da cultura visual: transformando fragmentos em nova narrativa educacional.** Porto Alegre: Mediação, 2007. 128 p. (Coleção Educação e Arte; v.7).

\_\_\_\_\_. Tecnologia para transformar a Educação. Artmed, 2006.

\_\_\_\_\_. Cómo se ven y cómo se sienten. **Cuadernos de Pedagogía**, No. 350 Octubre 2005, pp. 56 – 60.

\_\_\_\_\_. **La investigación sobre la Cultura Visual: Una propuesta para repensar le Educación de las Artes Visuales.** Universidad de Barcelona, 2003.

\_\_\_\_\_. **Cultura visual, mudança educativa e projetos de trabalho.** Tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2000. 262p.

KAERCHER, Gladis Elise P. da Silva. **O mundo na caixa: gênero e raça no programa Nacional Biblioteca da Escola 1999.** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

KELLNER, Douglas. **A Cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno/Douglas Kellner; tradução de Ivone Gastilho Benedetti.** Bauru, SP: EDUSC, 2001.

KRAMER, Heinrich & SPRENGER, James. **O Martelo das Feiticeiras – Malleus Maleficarum.** Tradução Paulo Fróes. Rio de Janeiro, RJ: Editora Rosa dos tempos, 1993. 528p.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. In: **Revista Brasileira de Educação – Anped, Associação Nacional de Pós-Graduação e pesquisa em Educação**, n. 19 jan/abr, p. 20-28, 2002.

\_\_\_\_\_. O enigma da infância ou o que vai do impossível ao verdadeiro. In: LARROSA, Jorge; LARA, Núria Pérez de (org.). **Imagens do outro.** Petrópolis: Vozes, 1998.

LOURO, Guacira Lopes. (2004). **Um Corpo Estranho: Ensaio Sobre Sexualidade e Teoria Queer.** Belo Horizonte: Autêntica.

\_\_\_\_\_. Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”. In: LOURO, Guacira Lopes, NECKEL, Jane Felipe, GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade – Um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2003, p 41- 52.

\_\_\_\_\_. Corpo, Escola e Identidade. **Educação & realidade**, Porto Alegre, v.25, n.2, p. 59-75, jul./dez. 2000.

MAFFESOLI, Michel. **No fundo das aparências**. Tradução de Bertha H. Gurovitz. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

MARTINS, Raimundo. A cultura Visual e a construção social da arte, da imagem e das práticas do ver. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de (Org.). **Arte, educação e cultura**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2007, p. 19-41.

\_\_\_\_\_. Educação e poder: deslocamentos perceptivos e conceituais da cultura visual. In: OLIVEIRA, Marilda Oliveira de; HERNÁNDEZ, Fernando (Orgs.). **A formação do professor e o ensino das Artes Visuais**. Santa Maria: Ed. UFSM, 2005, p. 133-147.

\_\_\_\_\_. **Revista Nova Escola**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentoreducacao-consciencia-2004>>. Acesso em: 10 fev. 2010.

MATISSE, H. É preciso olhar a vida inteira com os olhos de criança. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, nº 132, out./ dez., 1973, p. 737.

MEIRA, Marly Ribeiro. Educação estética, arte e cultura do cotidiano. In: PILLAR, Analice Dutra (orgs.). **A educação do olhar no ensino das artes**. Porto Alegre: Mediação, 2001, p. 121-140.

MONTEIRO, Mara. **A Bruxa, não**. São Paulo: Paulinas, 2007.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. Ed Loyola: São Paulo, 2008.

MORENO, Rachel. **A beleza impossível: mulher, mídia e consumo**. São Paulo: Ágora, 2008.

MURRAY, Roseana. Espelho. **Leituras Compartilhadas**. Fascículo IV, agosto 2002.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

NEVES, André. **Iberê Menino**. André Neves e Christina Dias. São Paulo: DCL, 2007.

NOGUEIRA, Carlos Roberto F. **Bruxaria e história: as práticas mágicas no ocidente cristão**. Bauru: EDUSC, 2004, 312p.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca**. As relações raciais em Itapetininga. Apresentação e edição de Maria Laura Viveiros de Castro Cavalcanti. São Paulo: Edusp, 1998. 248 páginas.

NÓVOA, Antônio. Professor se forma na escola. **Revista do Professor** – Nova Escola Maio de 2001. Ano XVI, nº 142. Editora Abril.

\_\_\_\_\_. **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1995.

\_\_\_\_\_. **A formação contínua entre a pessoa-professor e a organização-escola.** Inovação (Lisboa), v. 4, n.1, p. 63-76, 1991b.

OSTROWER, F. **Criatividade e processos de criação.** Rio de Janeiro: Imago, 1997.

PILLAR, Analice Dutra. A Educação do olhar no ensino da arte. In: BARBOSA, Ana Mae (Org.). **Inquietações e mudanças no ensino da arte.** São Paulo: Cortez, 2002, p. 71-82.

PILLOTTO. Sílvia Sell Duarte. **Processos curriculares em arte.** Joinville, SC: UNIVILLE, 2005.

RABITTI, Giordana. **À Procura da Dimensão Perdida: uma escola de infância de Reggio Emília.** Trad. Alba Olmi. Porto Alegre: Artes Médicas 1995.

RAMOS, Anne Carolina. O Corpo-bagulho: ser velho na perspectiva das crianças. **Revista Educação e Realidade.** Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação - v. 34, n° 2, p. 239-260. (mai./ago. 2009).

RICHTER, Sandra. **Criança e pintura: ação e paixão do conhecer.** Porto Alegre: Mediação, 2004.

ROCHA, Eloísa Acires Candal. Por que ouvir as crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar. In: SILVA, Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas.** São Paulo: Cortez, 2008, p. 43-51.

RÓNAI, Cora. **Sapomorfose - O príncipe que coaxava.** Editora Salamandra, 1983.

ROSE, Gillian. **Visual methodologies.** London: Sage, 2001.

SABAT, Ruth. Só as bem quietinhas vão casar. In: MEYER, Dagmar e SOARES, Rosângela (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 95-106.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. Atenção! Crianças brincando! In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da (org.) **Cor, som e movimento: a expressão plástica, musical e dramática no cotidiano da criança.** Porto Alegre: Mediação, 2002.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **Conhecer a infância: Os desenhos das crianças como produções simbólicas.** Mimeo. Professor de Sociologia da Infância no Instituto de Estudos da criança e investigador do LIBEC, Universidade do Minho, Braga, Portugal.

\_\_\_\_\_. Culturas infantis e interculturalidade. In: Dornelles, Leni Vieira. **Produzindo pedagogias interculturais na infância**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

\_\_\_\_\_. Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância. **Educ. Soc.**, v. 26, n.91. Campinas maio/ago, 2005 (versão impressa).

\_\_\_\_\_. As Culturas da Infância nas Encruzilhadas da 2ª Modernidade. In: SARMENTO, M. J. e CERISA, A. B. (org.). **Crianças e Miúdos**. Perspectivas Sócio- Pedagógicas da Infância e Educação. Porto: Asa. 2004.

SILVA, Tomaz Tadeu da. A produção social da identidade e da diferença. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.); HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença**. A perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. (Org.). **Alienígenas na sala de aula** : uma introdução aos estudos culturais em educação. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998. 243 p.

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

SKLIAR, Carlos & LARROSA, Jorge. **Habitantes de Babel** - Políticas e poéticas da diferença. Autêntica, 2001.

STAMM, Eliana. e PILLOTTO, Sílvia Sell Duarte. **A arte como propulsora da integração escola e comunidade**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2007.

STEINBERG, Shirley. **Cultura Infantil**: A construção corporativa da infância. Trad. George Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

\_\_\_\_\_. A mimada que tem tudo. In: STEINBERG, Shirley R.; KINCHELOE, Joe L. (Orgs.). **Cultura infantil**: a construção corporativa da infância. Trad. George Eduardo Japiassú Brício. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001, p. 321-338.

VASCONCELOS, Maria Elizabeth G. de Vasconcellos. Pobres e Ricos nos Contos de Charles Perrault. In: **Leituras Compartilhadas**, agosto de 2002, p.28-29.

VASCONCELOS, Teresa. Revisitando uma prática ao redor da mesa grande. In: **Rev. Pátio** – Educação Infantil: Documentação Pedagógica. Ano IV. n° 12, Nov. 2006/ Fev. 2007. Porto Alegre, 2007, p. 6-9.

VIEIRA, Bruno César Ferreira. **Bruxaria e feminismo** – uma análise sobre a independência da mulher através dos tempos e da televisão. Disponível em: <<http://www.uesc.br/seminariomulher/anais/PDF/BRUNO%20CESAR%20FERREIRA%20VIEIRA.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2010.

VIGARELLO, Georges. **A história da Beleza** – O Corpo e a Arte de se embelezar do Renascimento aos dias de hoje. Rio de Janeiro: Ediouro, p. 248-2006.

WARSCHAUER, Cecília. **Rodas em Rede**: oportunidades formativas na escola e fora dela. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

WERNEC, Cláudia. Normal é o Bicho-Papão. In: **Leituras Compartilhadas**, agosto de 2002, p. 28-29.

WOOD, Audrey. **A Bruxa Salomé**. São Paulo: Ática, 2004.

XIMENES, Maria Alice. **Moda e arte na reinvenção do corpo feminino do século XIX**. São Paulo: Estação das Letras Cores, 2009.

YUNES, E. (Org.). **Pensar a leitura**: complexidade. Rio de Janeiro: PUC – Rio; São Paulo: Loyola, 2002.

ZORDAN, Paola Basso Menna Barretto Gomes. Bruxas: Figuras de Poder. **Revista Estudos Feministas**. Vol. 13, número 002, maio-agosto/2005. Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, Brasil, p. 331-341.

ZYLBERMAN, Regina. **Como e por que ler a literatura infantil brasileira**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2005, 181p.

### **Filmografia:**

A BELA e a fera. Direção: Gary Trousdale e Kirk Wise. Produção: Don Hahn. Roteiro: John Musker e Ron Clements. 1991. 1 DVD (76 min.), son., color, 35mm.

AS BRUXAS de Salém. Título original: Rhe Crucible. Direção: Nicolas Hytner. País de origem: EUA. Estúdio Fox, 1996 (123 min.).

BRANCA de Neve. Produção: Walt Disney, 1937. 1 DVD (83 min.), color.

INVASÃO dos Ratos. Direção de Cena: Luciane Abreu. Direção de Arte: Francisco Bender Leiza. Roteiro: Luciane Abreu, 2005. Obra artes visuais/vídeo-23 mim. Audiovisual premiado pelo instituto arte na escola – VII – 2006.

**OBRAS CONSULTADAS**

BARBIER, René. **A pesquisa-ação**. Brasília: Líber Livro Editora, 2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. Culturas Escolares, Culturas de Infância e Culturas familiares: A Socialização e a Escolarização no entretecer destas Culturas. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 28, n 100 – Especial, p. 1059-1089, out.2007.

BARBOSA, Maria Carmem Silveira. **Por amor e por força: rotinas na educação infantil**. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRITTO, Luiz Percival Leme. Leitura, Política e Cultura. In: MARTINS, Aracy Alves; BRANDÃO, Heliana Maria Brina; MACHADO, Maria Zélia Versiani (orgs.). **A Escolarização da Leitura Literária**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999, p. 77-92.

CORSARO, William. Cultura se constrói brincando. In: **Rev. Pátio – Educação Infantil: Educação Infantil e Cultura**. Ano V, n. 15, Nov/Fev. Porto Alegre: Artmed Editora, 2008, p. 18-21.

CULLER, Jonathan. **Teoria Literária: uma introdução**. São Paulo: BECA, 1999.

CUNHA, Vieira da Susana R. **Desenhos de meninos e meninas: relações entre imaginário e gênero**. Disponível em : <[http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Susana\\_Rangel\\_Viera\\_da\\_Cunha\\_10.pdf](http://www.fazendogenero8.ufsc.br/sts/ST10/Susana_Rangel_Viera_da_Cunha_10.pdf)>. Acesso em: 05 jun. 2009.

EDWARDS, Carolyn Pope. Ensinando crianças através de centenas de linguagens. In: **Rev. Pátio – Educação Infantil: As múltiplas Linguagens da criança**. Ano III n 8, Jul/ Out 2005. Porto Alegre: Artmed Editora, 2005.

ESTEVES, Lídia Máximo. **Visão panorâmica da investigação-ação**. Coleção Infância. Portugal: Porto Editora, 2008.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. Entre batons, esmaltes e fantasias. In: MEYER, D. E.; SOARES, R. F. R. **Corpo, gênero e sexualidade**. Porto Alegre: Mediação, 2008, p. 31-40.

FRANCO, Marília da Silva. **Coletânea lições com cinema**. FRANCO, Marília da Silva; FALCÃO, Antônio Rebouças e BRUZZO, Cristina (coords.) São Paulo: FDE. Diretoria Técnica, 1993.

FREIRE, Madalena et al. **Observação, registro, reflexão: Instrumentos metodológicos**. Série Seminários. São Paulo, 1996.

GRAUE, M. Elizabeth & WALSCH, Daniel J. **Investigação etnográfica com crianças: Teorias, Métodos e Ética**. Fundação Calouste Gulbenkian. Lisboa, 2003.

HOYUELOS, ALFREDO. **La estética en el pensamiento y obra pedagógica de Lóris Malaguzzi**. Ediciones Octaedro, S. L. Bailén, Barcelona, 2006.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília: Líber Livro Editora, 2008.

LEITE, Maria Isabel. Espaço de narrativa: onde o eu e o outro marcam encontro. In: SILVA, Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, p. 118-139, 2008.

NAPOLITANO, Marcos. **Como usar o cinema na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2003.

PACHECO, Elza Dias (Org.). **Comunicação, educação e arte na cultura infanto-juvenil**. São Paulo: Editora Loyola, 1991.

PEREIRA, Marcos Villela. **Ensinar e aprender: sujeitos, saberes e pesquisa**. Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE) - Rio de Janeiro: DP&A, 2000, p. 23-41.

\_\_\_\_\_. **A estética da Professoralidade: um estudo interdisciplinar sobre a subjetividade do professor**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 1996.

ROSSI, Maria Helena Wagner. **Imagens que falam: leitura da arte na escola**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

SANTOS, Vera Lúcia Bertoni. **Brincadeira e conhecimentos: do faz-de-conta à representação teatral**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

SILVA, Juliana Pereira; BARBOSA, Silvia Neli Falcão; KRAMER, Sônia. Questões teórico-metodológicas da pesquisa com crianças. In: SILVA, Helena Vieira Cruz (org.). **A criança fala: a escuta de criança em pesquisas**. São Paulo: Cortez, 2008, p. 79-101.

ZABALZA, Miguel A. **Diários e Aula**. Coleção Ciências da Educação. Porto: Editora LDA, 1994.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A – Sinopse do audiovisual “Invasão dos Ratos”**

*Era uma vez, um reino muito distante chamado Madrebom, um palácio maravilhoso onde moravam o Rei, a Rainha, suas filhas, os conselheiros, os moradores do reino, os guardas, uma médica e sua enfermeira, o bobo da corte, o malabarista, ufa! Uma porção de gente, além de... um gigante. Sim, um temível e horripilante gigante, desconhecido da maioria dos moradores.*

*Neste reino havia plantações de árvores frutíferas, de onde todos tiravam a sua sobrevivência. Havia, também, uma floresta muito bela, mas misteriosa. Algo muito desagradável estava tirando o sossego dos habitantes do reino. O lugar estava sendo invadido por ratos. Os bichanos estavam por toda a parte!*

*O rei já não sabia que atitude tomar. Por sugestão de seus conselheiros, decide consultar a população. Os moradores indicam ao monarca o motivo do problema. Agora, é preciso agir rápido para que esta terrível ameaça não coloque em risco a segurança do reino. Viaje conosco nesta bela aventura, marcada por fatos surpreendentes, onde tudo pode acontecer...*

## APÊNDICE B – Termo de Consentimento

### UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL FACULDADE DE EDUCAÇÃO TERMO DE CONSENTIMENTO

Senhores responsáveis, pais e mães,

Sou aluna do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação (Linha de Pesquisa: Estudos sobre Infâncias na temática Cultura Visual e Infância) da Universidade Federal do Rio Grande do Sul e estou elaborando minha pesquisa de dissertação sob a orientação da Profa. Dra. Susana Rangel Vieira da Cunha. A partir deste ano, mais especificamente, pretendo desenvolver a pesquisa **“A Apropriação do belo e do feio pelas crianças do Primeiro Ano do Ensino Fundamental e o uso da fotografia como narrativa imagética”** no Colégio Madre Bárbara – localizado na Rua Borges de Medeiros, nº 403 – Centro – Lajeado – RS. Nesta pesquisa tenho a intenção de investigar, na turma 12, sobre como as crianças estão elaborando seus modos de ver o mundo por meio dos referenciais imagéticos da cultura contemporânea, oriundos da mídia, da literatura, do cinema, entre outros, procurando entender como os discursos hegemônicos propagados em nossa cultura sobre a beleza e feiúra contribuem para que elas formem suas visões sobre o mundo.

Esta pesquisa teve início em Maio de 2008 e será desenvolvida até Julho de 2009. Nesse período farei vários contatos com as crianças para a coleta dos dados. Serão realizadas entrevistas com algumas crianças, observação de desenhos e trabalhos produzidos por elas, observações das situações de aprendizagens propostas em sala de aula, registro destes dados em caderno de campo, bem como registros fotográficos, gravações das entrevistas e filmagens das diferentes situações, que posteriormente serão analisados na dissertação. Em relação aos registros capturados ou produções feitas pelas crianças, é resguardado o direito da pesquisadora para utilizá-los em âmbito acadêmico, seminários, artigos em periódicos ou livros, palestras para divulgação das reflexões da referida pesquisa que possam contribuir para a qualificação do trabalho na área da educação.

Comprometo-me a respeitar valores éticos que permeiam este trabalho, efetuando pessoalmente todo o processo de coleta e análise dos dados desta pesquisa. A autorização tem prazo indeterminado, até manifestação contrária por

escrito, garantindo-se ao Colégio Madre Bárbara e à pesquisadora a utilização do material produzido durante sua vigência, a qualquer tempo dentro de seus limites. Como pesquisadora responsável por este trabalho, comprometo-me a esclarecer devida e adequadamente qualquer dúvida ou necessidade de esclarecimento aos pais e aos membros da comunidade escolar.

Após ter sido devidamente informado de todos os aspectos desta pesquisa e ter esclarecido todas as minhas dúvidas, eu, \_\_\_\_\_, R. G. n°. \_\_\_\_\_, autorizo meu (a) filho (a) a participar desta pesquisa.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do responsável

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Pesquisadora

\_\_\_\_\_  
Assinatura da Diretora do Colégio Madre

## **APÊNDICE C – Cabruxa, a Bruxa Inventada**

A idéia de criar um livro a partir das produções da turma 12 do ano de 2008/2009 do Colégio Madre Bárbara, de Lajeado-RS, vai ao encontro das minhas concepções de professora/pesquisadora que busca encontrar na participação ativa das crianças, na escuta de suas vozes, na atuação direta da vida cotidiana no contexto da sala de aula, elementos fundamentais para a construção de uma prática pedagógica construída coletivamente, numa relação de interação singular e plural, que respeita e se orienta a partir do contexto cultural das crianças.

Este estudo é fruto de uma construção pedagógica que virou objeto de pesquisa de minha Dissertação de Mestrado, sob orientação da Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Susana Rangel Vieira da Cunha, a ser apresentada em 2010, na UFRGS. Transformar esta proposta em livro só foi possível porque contei com o patrocínio de importantes instituições de Lajeado.

“Cabruxa, a Bruxa Inventada” é um trabalho que busca expandir a experiência educacional como um bem coletivo, visando à formação de cidadãos íntegros e éticos. A partir da criação de um material com conteúdo pertinente e qualidade visual, propiciou-se uma rica experiência de criação coletiva, em que 20 crianças e uma professora dão as mãos para o processo de construção cultural, numa relação que compartilha saberes e identifica situações sobre o que as crianças pensam em relação ao que é belo e feio e que busca a ampliação e desnaturalização destas noções. Espero que esta experiência favoreça o surgimento de outras propostas similares, de modo a propiciar situações que suscitem o trabalho pela autoria e pela valorização das produções no âmbito escolar.

# Livros Grátis

( <http://www.livrosgratis.com.br> )

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)  
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)  
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)  
[Baixar livros de Matemática](#)  
[Baixar livros de Medicina](#)  
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)  
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)  
[Baixar livros de Meteorologia](#)  
[Baixar Monografias e TCC](#)  
[Baixar livros Multidisciplinar](#)  
[Baixar livros de Música](#)  
[Baixar livros de Psicologia](#)  
[Baixar livros de Química](#)  
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)  
[Baixar livros de Serviço Social](#)  
[Baixar livros de Sociologia](#)  
[Baixar livros de Teologia](#)  
[Baixar livros de Trabalho](#)  
[Baixar livros de Turismo](#)