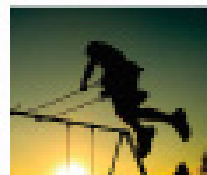
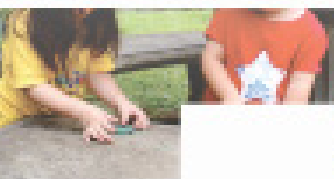
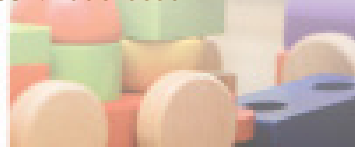


Revista **Diver**sidade

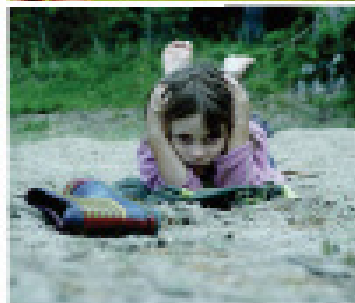
e Educação

v.3 n.6 (Jul./Dez. 2015) - Rio Grande/RS

ISSN 2358-8853



Infâncias



EXPEDIENTE

Núcleo Responsável:

Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola
Endereço: Av. Itália km 8, Carreiros. (053) 3233-6709

Endereço eletrônico:

<http://www.sexualidadeescola.furg.br>
E-mail: sexualidadeescola@furg.br

Coordenadora:

Paula Regina Costa Ribeiro

Editora

Joanalira Corpes Magalhães

Jornalista Responsável:

Yéssica Lopes - MTB 16289

Colaboradores:

Ana Arnt – anaarnt@gmail.com
Andreza Marques Leão/Unesp – andreza_leao@yahoo.com.br
Angela Torma – angela.torma@gmail.com
Deise Azevedo Longaray – deiselongaray@furg.br
Dinah Quesada Beck – dinahqbeck@gmail.com
Eliane Maio – elianerosemaio@yahoo.com.br
Fabiane Ferreira da Silva – fabianeunipampa@gmail.com
Joanalira Corpes Magalhães – joanaliramagalhaes@furg.br
Maria Ângela Mattar Yunes – mayunes@hotmail.com
Paula Regina Costa Ribeiro – pribeiro@furg.br
Suzana da Conceição de Barros – suzanabarros@furg.br
Teresa Vilaça – tvilaca@je.uminho.pt

Projeto Gráfico e Diagramação

Joanna Alves Vaz

Revisão ortográfica e gramatical

Breno Maciel Reis

Apoio e patrocínio:

MEC. SECADI, PROEXC FURG

As matérias, artigos e demais produções que compõem a revista são de inteira responsabilidade de seus/suas respectivos/as autores/as.

Qualquer parte dessa publicação pode ser reproduzida, desde que citada a fonte.

Endereço de Correspondência

Universidade Federal do Rio Grande - FURG
Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola- GESE
Av. Itália km 8 - Carreiros 96203-900
Fone: (053) 3293-6079
E-mail: sexualidadeescola@furg.br
Página do Grupo: <http://www.sexualidadeescola.furg.br/>

APRESENTAÇÃO

Prezadas/os leitoras/es, é com alegria que compartilhamos com vocês o sexto número da Revista Diversidade e Educação.

Neste número, temos como temática as Infâncias, pois as entendemos enquanto uma invenção e que todas as transformações e os acontecimentos relacionados a ela vão ganhando novas configurações nos diferentes espaços sociais e educativos.

Como destaque deste número, teremos a entrevista com a pesquisadora Cláudia Ribeiro, professora da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. Coordenadora do PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência.

Na entrevista, a pesquisadora tece uma brilhante discussão sobre o quanto a criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação que prescrevem como tratá-la e educá-la.

Nas Histórias de Maria, contamos com a narrativa de Cauã que vai nos falar sobre a prevenção ao abuso sexual na escola. Nas seções Diversidade em Debate, Cotidiano na Escola e Espaços Educativos, textos, que nos incitam a pensar as infâncias e suas múltiplas configurações e processos de construção. Além disso, temos sinopse de filme e resenhas de livros acerca do tema infâncias e suas interrelações com as temáticas de corpos, gêneros, sexualidades e relações étnico-raciais.

Desejamos uma ótima leitura!!!

Profª. Dra. Joanalira Corpes Magalhães
Professora do Instituto de Educação (FURG) e
Doutora em Educação em Ciências
Editora da Revista

Catálogo na fonte: Simone Godinho Maisonave / CRB 10/1733

R349

Revista Diversidade e Educação [recurso eletrônico] / Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola do Instituto de Educação da Universidade Federal do Rio Grande. v.3, n.6 (Jul./Dez. 2015). Rio Grande, 2015.

Periodicidade Semestral.

Disponível em: <http://www.revistadiversidadeeducacao.furg.br/index.php/ct-menu-item-1.html>

ISSN 2358-8853

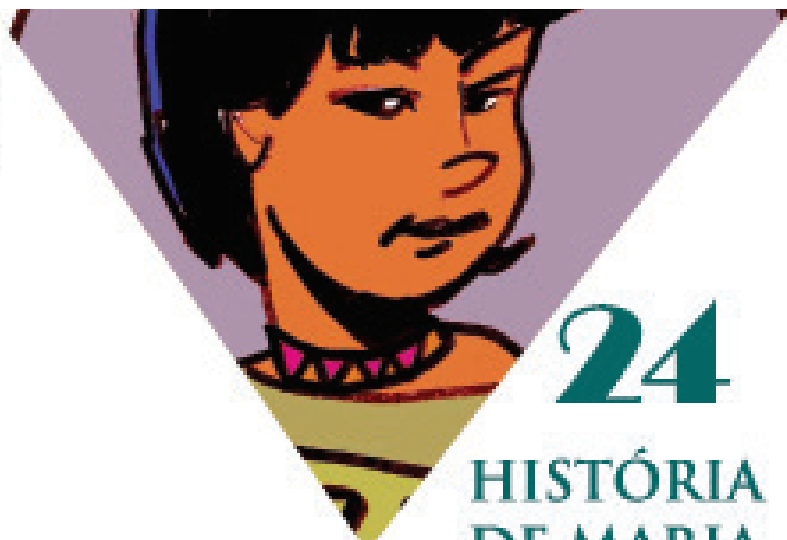
Revista do Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola

1. Educação – Periódicos 2. Sexualidade 3. Gênero

SUMÁRIO



4 ENTREVISTA



24
HISTÓRIA
DE MARIA



28 COTIDIANO
NA ESCOLA

10
DIVERSIDADE
EM DEBATE



ESPAÇOS
EDUCATIVOS **32**



“

CLÁUDIA RIBEIRO

INFÂNCIAS

(RE)PENSANDO ENTENDIMENTOS,
ARTICULAÇÕES E POSSIBILIDADES

”

Professora associada da Universidade Federal de Lavras atuando no ensino, na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade e Gênero. Coordena o Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente. Realizou pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga, Portugal sob a orientação do Prof. Dr. Alberto Filipe Araújo. Coordenadora do PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação a Docência. Coordenadora do Projeto aprovado PROEXT/MEC 2015 - Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais.

DIVERSIDADE: A partir de tuas pesquisas e estudos, quais entendimentos sobre as infâncias e as sexualidades vens construindo?

Cláudia: Desde 1992, com a produção da pesquisa “A fala da criança sobre sexualidade humana – o dito, o explícito e o oculto” sigo instigada a mergulhar nesses desafiadores conceitos: sexualidades e infâncias. No livro *Sexualidade(s) e infância(s): a sexualidade como tema transversal*, escrito com Ana Maria Facioli de Camargo em 1999, afirmamos que a infância foi concebida e tratada de diferentes maneiras em diferentes momentos e lugares da história da humanidade; são tantas as infâncias quantas forem as ideias, práticas, discursos que se organizam “em torno” e “sobre” ela. Mas, por que “sobre” ela? Porque como objeto de estudo tem sido o adulto que estuda, organiza e decide por ela. Na contramão desses saberes, poderes e verdades, Larrosa (1999, p. 185) diz que a presença enigmática da infância “inquieta

a soberba da nossa vontade de saber (...) a arrogância da nossa vontade de poder (...) e a presunção de nossa vontade de abarcá-la”.

Contraditoriamente, a noção de infância carrega consigo a ideia daquele que não fala e, por não falar, a criança ocupa a terceira pessoa nos discursos que dela falam. Assim, se a criança tem sido alvo de normas traçadas pela família, pelos médicos e pelos teóricos da educação que prescrevem como tratá-la e educá-la, ao mesmo tempo sua alteridade “nos leva a uma região em que não comandam as medidas do nosso saber e do nosso poder” (LARROSA, 1999, p. 185).

Ora, se a concepção de infância navega pelas contradições, e assumo que seja uma invenção, a de sexualidade também. Foucault (1988) diz que a sexualidade é o nome que se pode dar a um dispositivo histórico, referindo-se aos múltiplos espaços das relações sociais como a família, a igreja, as leis, a escola, a mídia, e que seus discursos nos constituem. Saberes, poderes e verdades surfando pelos controles

e resistências.

Algumas perguntas emergem a partir dessas concepções: “qual a medida da nossa responsabilidade?” (LARROSA, 1999, p. 186). O que fazer para que a criança tenha a sua voz respeitada na radicalidade de sua diferença? Esse mesmo autor diz que a infância, “além de qualquer tentativa de captura, questiona o poder de nossas práticas” (p. 184). Outra pergunta: por que é tão difícil lidar com a alteridade da infância? Com que intencionalidade educadores e educadoras, que atuam nas instituições de Educação Infantil, elaboram as atividades a serem desenvolvidas com as crianças, para fazerem emergir suas vozes sobre gênero e sexualidade? Quais atividades realizar para penetrar em temas tão delicados que esbarram nas fronteiras da intimidade?

Esses têm sido questionamentos que instigam minhas pesquisas, na tentativa de imbricar o conceito foucaultiano de dispositivo da sexualidade marcado de historicidade, de processos de produção de verdades e, com essa ferramenta, problematizar conceitos que essencializam, generalizam e naturalizam, como as ideias de Larry Constantine e Floyd Martinson no livro intitulado *Sexualidade Infantil* (Novos Conceitos, publicado em 1984; *Freud e os Três Ensaios sobre a Teoria da Sexualidade*; e o livro de Vèronique Jagstaidt intitulado *A Sexualidade e a Criança*, publicado em 1987. Sigo tentando questionar a delimitação de fases, estágios, períodos, etapas e, nas ideias de Larrosa (1999), encontro eco para conceber processos educativos diante da “presença enigmática da infância” sem propostas de decifrá-la.

“O QUE FAZER
PARA QUE A
CRIANÇA TENHA
A SUA VOZ
RESPEITADA NA
RADICALIDADE DE
SUA DIFERENÇA?”

sistematicamente, na articulação de cidades do sul de Minas Gerais – quase trinta cidades da região – amplia-se sobremaneira a possibilidade de produção de conhecimento para e na Educação Infantil, um campo intersetorial, interdisciplinar, multidimensional e em permanente transformação. A história dessa articulação possibilitou a efetivação de projetos tais como: 2004, 2005 e 2006 (PROEXT/MEC): Construindo práticas a partir dos compromissos com a defesa dos direitos sexuais de crianças e adolescentes no combate ao abuso e exploração sexual; 2007, 2008 (SECAD/MEC): Educação Inclusiva: tecendo gênero e diversidade sexual nas redes e proteção. Em 2009, para execução em 2010 (SECAD/MEC): Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da educação infantil. Os estudos do livro produzido com o mesmo título até hoje são realizados por grupos de educadoras e educadores nas cidades da região. E em 2014, para execução em 2015/2016, o projeto *Borbulhando* enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais, aprovado pelo PROEXT/MEC.

Todos esses projetos geraram livros, artigos, produção de materiais que objetivam justamente lutar contra essas concepções de criança inocente e assexuada, tentando não reduzir a infância “àquilo que os nossos saberes podem objetivar e abarcar e aquilo que nossas práticas podem submeter, dominar e produzir” (LARROSA, 1999, p. 194).

DIVERSIDADE: *Que ações nas escolas tens realizado a fim de superar essas representações?*

DIVERSIDADE: *Como desconstruir as representações que as crianças são inocentes e assexuadas?*

Cláudia: Inserindo as problematizações das relações de gênero e sexualidades nos processos da formação inicial e continuada de educadoras e educadores, reuniões com as famílias, projetos com adolescentes, com integrantes das redes de proteção. Para tanto,

Cláudia: No cotidiano dos processos de formação inicial e continuada de educadoras e educadores, na emergência das questões do “como fazer”, sem respostas prontas e definitivas, os Estudos Culturais têm nos indicado algumas pistas, resultantes de movimentações teóricas e políticas que se articulam contra concepções elitistas e hierárquicas de cultura. Assim, dá-se grande importância aos artefatos culturais, que nos contam

coisas sobre si e sobre o contexto em que circulam e são produzidos. O blog www.pibidpedagogia.ufla.blogspot.com.br veicula vários textos – livros de histórias para crianças, vídeos, filmes, que desencadearam a fala das crianças.

A concepção de que a infância é um outro “aquilo que, sempre além de qualquer tentativa de captura, inquieta a segurança de nossos saberes, questiona o poder de nossas práticas” (LARROSA, 1999, p. 184) incita a produzir outros materiais para que, no contato com eles, as crianças expressem a sexualidade e experienciem as relações de gênero. Se a infância – entendida como um outro – “não é o que já sabemos, mas tampouco é o que ainda não sabemos” (idem) o que inserir nas práticas educativas nas temáticas de gênero e sexualidade?

Essas perguntas têm reiteradamente tomado forma no planejamento das atividades com as crianças: qual a intencionalidade das ações, sempre colocadas em suspeição, tentando não sucumbir aos “critérios metódicos de nossa vontade de saber e de nossa vontade de poder” (idem, p. 185).

Diante desses inúmeros desafios, nos processos de produção de conhecimento, seja no ensino de graduação e pós-graduação, na pesquisa e na extensão, tento instigar as pessoas a pensar nos espaços heterotópicos e nos espaços das impossibilidades. “O impossível é o outro de nosso saber e de nosso poder, aquilo que não se pode determinar como resultado de um cálculo” (idem, p. 194). Ora, se Larrosa nos desafia com esses pressupostos, se Britzman (2001) nos instiga a não dessexualizar a sexualidade nos processos educativos e se as relações de gênero são produções da nossa cultura –haja atenção para não fazer justamente o movimento de sufocar o enigma da infância!

As atividades desenvolvidas com as crianças têm muita música, histórias, sementes, conchinhas, pedrinhas, terra, areia, tecidos diversos: filós, chitão, retalhos; tapetes de sensação, fitas, barbantes, elásticos, dentre tantos outros, para criação de um espaço das impossibilidades com muita cor, muita textura diferente, onde as crianças entram descalças para experienciar o que foi intencionalmente disponibilizado.

DIVERSIDADE: Como incluir essas temáticas no currículo escolar?

Cláudia: Nesses vários anos de experiência ao ministrar as disciplinas de Psicologia da Educação, Escola e Currículo Política e Planejamento Educacional na graduação e Educação e Arte na pós-graduação, dentre outras, transversalizo as temáticas de gênero e de sexualidades, intencionalmente desencadeadas por filmes, artigos científicos, artigos de jornais e propagandas diretamente relacionadas aos conteúdos das referidas disciplinas. Não só a transversalidade potencializa as discussões - os projetos de extensão enviados para os órgãos de fomento e que preveem bolsistas discentes das graduações são, também, campos férteis para estudos e produção de conhecimento nessa área. Tais produções são submetidas a congressos, seminários, inseridas em livros que são disponibilizados em projetos de formação continuada de educadoras e educadores.

DIVERSIDADE: Como traçar estratégias para um trabalho pedagógico em educação para a sexualidade com as crianças?

Cláudia: As estratégias estão estreitamente ligadas ao referencial teórico que embasa a concepção de infância, gênero e sexualidade. Há um conceito que estudo atualmente com as/os discentes ligados/as ao grupo de pesquisa “Relações entre a filosofia e educação para a sexualidade na contemporaneidade: A problemática da formação docente” e que tem sido potente para articular saberes e fazeres: o conceito de estética da existência. Nietzsche e Foucault instigam a articular vida e arte. A vida como obra de arte navega na direção contrária aos controles, às normalizações, ao disciplinamento dos corpos, enfim, aos fascismos. A proposta é a reinvenção na liberdade. Assim, a estratégia é tentar disponibilizar os diferentes materiais para que a criança seja criadora de suas brincadeiras, como artista de si, experienciando o prazer de criar, de descobrir. Essa proposta surfa pela ludicidade!

DIVERSIDADE: Enquanto coordenadora do PIBID Pedagogia da Universidade Federal de Lavras, que ações pedagógicas tens desenvolvido voltadas para a educação para a sexualidade e para a diversidade sexual e de gênero?

Cláudia: O PIBID Pedagogia UFLA, coordenado por mim e pela Profa. Carolina Faria Alvarenga, atua especialmente com Gênero e Sexualidade. Poucos no Brasil são tão específicos. Assim, desde o início do Programa, no primeiro semestre letivo de 2014, propusemos às integrantes e ao integrante da equipe (10 bolsistas e 2 professoras supervisoras) o estudo dos textos que integram o livro “Tecendo Gênero e Diversidade Sexual nos Currículos da Educação Infantil”. Esse livro foi composto por equipes de cinco universidades federais: a Universidade Federal de Lavras (UFLA), a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), A Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), USP Leste e UNICAMP, que participaram do projeto aprovado pela SECADI – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão do MEC em 2010 – objetivando realizar a formação de 500 educadoras e educadores, sob responsabilidade das cinco universidades.

Muitas experiências indicaram a importância da “construção de redes que possibilitem a concretização de políticas públicas para a formação de educadoras e educadores que foquem a temática” (RIBEIRO, 2012). A inserção no PIBID tem essa dimensão, ou seja, “continuar produzindo novas demandas, descobertas, problematizações e o desafio da continuidade dos trabalhos, haja vista a complexidade do tema e do aprofundamento teórico” (Idem, p. 13).

Assim, um dos fios puxados com as discentes de Pedagogia potencializa o desafio à reflexão, a partir de atividades intencionalmente realizadas para tal finalidade.

Elenco alguns dos trabalhos que estão sendo desenvolvidos nas escolas públicas que abrem suas portas para o PIBID Pedagogia – Gênero e Sexualidade: “Como assim?”: O possível e o inusitado nas brincadeiras com materiais ressignificados (ROQUINI, Cláudia e PEREIRA, Giane); Expressões das resistências no tempo e espaço na Educação Infantil: As relações de gênero e as sexualidades (GUIMARÃES, Juliana; BERNARDO, Priscila; SILVA, Natany); A expressão artística da sexualidade infanto-juvenil (FARIA, Alissa;

SOUZA, Tatiane); “Menina brinca de carrinho?”: Gênero nas histórias para crianças (ALVES, Elisabeth; PEREIRA, Melissa); Violências contra crianças e adolescentes: Problematizações a partir de aparatos culturais (MALTA Claudinéia; AMARAL, Marco); “O homem sustenta a casa e a mulher cuida dos filhos”: Problematizando relações de gênero e sexualidades no espaço da sala (SANTOS, Silmara Aparecida; ROQUINI, Cláudia).

Ação/reflexão/ação, muita pesquisa de textos culturais para discuti-los, muito estudo para escutar os discursos que as crianças aprendem – e que fazem funcionar como verdadeiros – para tentar interferir sabendo o que falar e o que silenciar. Quantas verdades sobre as sexualidades e o gênero constituindo a cultura das infâncias!

Nos meus estudos sobre as sexualidades e as infâncias, nessa imersão nas instituições de Educação Infantil, nos estudos sobre o imaginário das águas e, com o objetivo de provocar reflexões, compus o texto intitulado “Educação para a sexualidade nas nuvens: Quando há o anúncio das tempestades...” (RIBEIRO, 2012), que instiga a pensar a metáfora das nuvens para referir-se à sexualidade das crianças porque, “simbolicamente, as nuvens revestem-se do indeterminado (...) são símbolo das metamorfoses, pois elas são o próprio devir” (p. 35). Contraditoriamente, são também tempestades: “quanta agitação extraordinária, ventos, trovões, tumultos, estrondos, perturbações, desordens...” (p.38).

Haja PIBID Pedagogia Gênero e Sexualidade para mergulhos nas experiências com as crianças!

DIVERSIDADE: Sabemos que também tens desenvolvido o projeto de extensão “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais na infância”. Que ações têm realizado no âmbito deste projeto?

Cláudia: Mergulhada na simbologia das águas e ciente das (im)possibilidades de grandes e pequenas inserções em cidades do sul de Minas Gerais, compusemos o projeto intitulado “Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais”, que foi aprovado pelo PROEXT/MEC/2015. Esse projeto articulou ensino, pesquisa e extensão, com vistas à produção de conhecimentos na área de Direitos Humanos – e, em

especial, sobre as questões de gênero e sexualidade, articuladas com as problemáticas da infância e as violências sexuais. O projeto objetiva realizar a formação técnica e política na temática das violências sexuais, de profissionais da Educação Infantil da rede pública municipal, integrantes do Fórum Sul Mineiro de Educação Infantil, conselheiros/conselheiras tutelares, profissionais que atuam no CRAS e CREAS dos respectivos municípios. Esse processo formativo contempla 80 horas de curso. O projeto objetiva publicar um livro para estudo na região, nas 14 cidades que participaram do curso. Objetiva, também, construir jogos para desencadear a fala das crianças sobre as violências sexuais; produzir cinco edições de um jornal contendo as temáticas dos Direitos Humanos com foco nas violências sexuais; além de realizar atividades com crianças a partir de textos culturais.

Uma das ações do “Borbulhando...”, inspirada no Projeto de Extensão desenvolvido na FURG do qual participei de seu encerramento, foi a realização da I Mostra Cultural 18 de Maio - Dia Nacional de Combate ao Abuso e Exploração Sexual de Crianças de Adolescentes. Além de integrantes das 14 cidades que participam do curso referente ao “Projeto Borbulhando...”, foram parceiros o PIBID Pedagogia, o Fesex, o Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola-GESE – da Universidade Federal do Rio Grande (Furg), no contexto do projeto intitulado “Observatório Brasileiro de Políticas Públicas de Promoção de Equidade de Gênero e Cidadania de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBT) em Educação”. A Mostra teve como objetivo contribuir com ações para o enfrentamento à violência e à exploração sexual de crianças e adolescentes. As produções da Mostra sob a forma de desenho, slogan e poesia, foram divulgadas de forma itinerante nas 14 cidades que participam do projeto. Toda essa produção está veiculada no seguinte endereço: www.pibidpedagogiaufra.blogspot.com.br.

Desde a aprovação do projeto “Borbulhando...” pela SECADI, os/as integrantes do grupo de pesquisa Fesex participam de reuniões de estudos e discussões sobre a temática das violências sexuais, e esse processo se instaurou visando a produção do livro com o mesmo título do projeto. Conforme já disse anteriormente, esse procedimento de articular ensino, pesquisa e extensão é uma constante na produção de conhecimento. Assim, contemplando também o material empírico advindo do

curso, estamos finalizando o livro que irá para o prelo em meados de dezembro. Considero relevante informar que os textos já passaram por minha orientação, por pareceristas e, no momento, são lidos por colegas do grupo de pesquisa Fesex para fomentar discussões. Tudo isso integra a formação dessas pessoas.

Apresento, assim, os títulos dos textos que comporão o livro Borbulhando enfrentamentos às violências sexuais nas infâncias no sul de Minas Gerais: Cartografias do corpo em movimento: Borbulhando gênero e sexualidades nas danças circulares (VELOSO, Leandro; ALVARENGA, Marlyson); Corporeidades e Infâncias: Entre o ódio, a paixão e o adeus (BARBOSA, Vanderlei); Borbulhando memórias sobre violências sexuais (MARTINS, Kátia); Em meio a bolhas e borbulhas (SILVA, Aline; FARIA, Daniele; PERPÉTUO, Lays); Manchas da violação: A expressividade das artes (SILVA, Gislaíne); Tecendo redes de proteção, saberes e poderes para o enfrentamento às violências sexuais (SILVA, Luciene; RIBEIRO, Fátima); Um olhar sobre olhares: Violências sexuais que borbulham no cotidiano (ALVARENGA, Carolina; DIAS, Jaciluz); Borbulhando conceitos nas tessituras de projetos de extensão: Uma análise crítica do livro Tecendo gênero e diversidade sexual nos currículos da Educação Infantil e sua relação com o Projeto Borbulhando... (LIMA, Andresa; SILVA, Cleonice; COSTA, Elisabete); “Socorro não é meu nome. Socorro não é meu apelido! Socorro é meu apelo, pra você que é cego, surdo e mudo para o meu desespero”: Problematizando ações para marcar o dia 18 de maio (GUIMARÃES, Juliana; SANTOS, Silmara); Nuvens escuras que costumam encobrir o sol ou a lua: concepções de violências sexuais contra crianças (FARIA, Lívía); Crianças e mares muitas vezes navegados (MELO, Ailton); Corpos em ebulição na Educação Infantil: Borbulhas de poder, controle e vigilância na expressão das sexualidades de crianças pequenas (REIS, Fábio); A importância do professor e da professora na prevenção e no enfrentamento dos crimes ligados à pedofilia (abuso e exploração sexual) (FORTES, Carlos); Violências contra crianças e direitos humanos em livros para a infância e filmes de animação (XAVIER FILHA, Constantina).

DIVERSIDADE: Os debates sobre os Planos Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação que traziam em seu conteúdo as discussões de gênero e sexualidade provocaram em alguns grupos reações visando “defender as crianças e as famílias” e o combate a “ideologia de gênero”. Essas reações resultaram na retirada dessas temáticas em muitos Planos de Educação. Que efeitos você acredita que esse debate produzirá na discussão da educação para a sexualidade na escola?

Cláudia: Enxurradas de resistências! Outros tantos mergulhos na negação da educação para as sexualidades e problematizações das relações de gênero. Muitas movimentações sob a forma de Moções de Repúdio, manifestos por escrito, debates em rodas de conversa ou a presença nas reuniões das Câmaras de Vereadores/as. Cito o manifesto veiculado na página da Anped – Associação Nacional de Pós-graduação e pesquisa escrita pelo Grupo de Trabalho 23 – Gênero, Sexualidade e Educação. Explicações conceituais elaboradas pela Prof^a. Jimena Furlani da UDESC - SC como a resposta à “Cartilha”, amplamente divulgada nas redes sociais.

E na micropolítica? Gostaria de reportar somente à minha prática educativa. Félix Guattari e Suely Rolnik, no livro “Micropolítica: Cartografias do Desejo” inspiram-me ao dizer que quando são criados espaços alternativos de ação, estes podem representar um movimento de transformação, de criatividade, de rompimento de cercos. No entanto, para fazer funcionar ao máximo o pequeno coeficiente de liberdade que se dispõe, é preciso analisar a cada momento os seguintes impactos: na criança e no contato com ela; no poder do Estado e a articulação com os trabalhadores/as que estão nos setores públicos da educação; as formações partidárias; os grupos sociais vários e diversos! E haja argumento para navegar pelas pequenas revoluções diárias!



ASSIM, SE A CRIANÇA
TEM SIDO ALVO DE
NORMAS TRAÇADAS PELA
FAMÍLIA, PELOS MÉDICOS
E PELOS TEÓRICOS
DA EDUCAÇÃO QUE
PRESCREVEM COMO
TRATÁ-LA E EDUCÁ-LA,
AO MESMO TEMPO SUA
ALTERIDADE “NOS LEVA
A UMA REGIÃO EM QUE
NÃO COMANDAM AS
MEDIDAS DO NOSSO
SABER E DO NOSSO
PODER



CONSTANTINA XAVIER FILHA

SEXUALIDADE E IDENTIDADE DE GÊNERO NA INFÂNCIA

Professora Associada da Universidade Federal do Mato Grosso do Sul - UFMS, campus de Campo Grande, atuando na Unidade de Educação do Centro de Ciências Humanas e Sociais e no Programa de Pós-graduação em Educação (CPAN/UFMS). Atua na formação inicial e continuada de educadoras e educadores e em pesquisas nas seguintes áreas: educação sexual, educação para a sexualidade, estudos de gênero, sexualidade, gênero e educação, violências de gênero, violências contra crianças e adolescentes e relações pedagógicas. Coordenadora do GT 23 da ANPEd Centro-Oeste. Líder/coordenadora do GEPSEX - Grupo de Estudos e Pesquisas em Sexualidade, Educação e Gênero - CNPq/UFMS.

Seriam a sexualidade e a construção da identidade de gênero na infância, ‘terras incógnitas’ para as pessoas adultas nos dias atuais?

Há mais de dez anos escrevi um artigo em que me perguntava se a sexualidade infantil seria terra desconhecida de adultos/as. Baseava a minha discussão em Constantine e Martinson (1984), que me propunham refletir acerca da sexualidade na infância, tomando por base o temor e o fascínio dos navegadores em suas viagens marítimas no tempo das grandes navegações.

Hoje, em outro século, voltei a pensar sobre este tema em outro texto (XAVIER FILHA, 2012), que retomo aqui: Que sensações nos levariam a navegar por mares inóspitos e desconhecidos das sexualidades e gêneros das infâncias? O gosto pela aventura, de nos lançar à deriva do que estaria por vir, do imponderável, do medo com o sabor da descoberta, da indecisão fascinante pelo novo, da vontade de desbravar algo que desconhecemos, do desejo pelo desconhecido? Ou não seriam tão desconhecidas assim estas ‘terras incógnitas’, mas campos minados pelas convicções de certezas e verdades inquestionáveis dos/as adultos/as, e até de seus sentimentos, desejos e dúvidas, transformados em discursos normativos, essencializantes, universalizantes, moralistas, para governar as crianças?

Inebriada nos mares revoltos da dúvida, da incerteza, de questionar a solidez das verdades únicas,

mais uma vez me proponho pensar sobre esses mesmos temas.

Recentemente, fomos aturrida por discursos contra a inclusão dos termos gênero, sexualidade e orientação sexual no Plano Nacional de Educação e nos respectivos planos estaduais e municipais, na grande maioria dos recantos brasileiros. O termo gênero, em especial, passou a ser temido por muitas pessoas, especialmente com base em discursos conservadores de algumas alas religiosas, referendado por políticos representantes de setores que acabaram por promover uma ‘cruzada’ entre quem seria a favor ou contra a inclusão dessas temáticas nas políticas públicas e nas instituições educativas. Essas questões afetam as discussões em pauta, especialmente quando falamos da criança pequena, de sua sexualidade, das construções das identidades de gênero e, sobretudo das práticas pedagógicas nas instituições educativas.

A fim de problematizar as temáticas aqui expressas, trago dois livros para a infância, fontes de pesquisas que coordenei: “Ceci quer um bebê” (LENAIN, 2009) e “Menina não entra” (ANDRADE, 2008).

Os livros, que discutem relações de gênero e sexualidade na infância, foram adotados nas escolas da cidade de Guarulhos, segunda maior cidade do estado de São Paulo. Este ato causou intenso e acalorado debate em audiência pública na Câmara dos/as Vereadores/as do município. De um lado, havia os/as partidários/as da discussão de gênero e da sexualidade nas escolas, portanto, favoráveis aos livros; de outro, os/as contrários/as.

Esse caso foi amplamente noticiado nos vários meios de comunicação no estado paulista e com repercussão nacional. O presidente da comissão de Direitos Humanos da Câmara de Guarulhos, Romildo Santos (PSDB), afirmou que a “influência” dos livros poderia levar a educação das crianças a se “desviar da vida”. Defendeu a retirada do material das escolas, dizendo que representavam a “ideologia de gênero”, com o seguinte argumento:

“É uma situação que pode levar as crianças a se desviarem da vida que é o correto homem e mulher, casamento e seguir a sua vida em frente. Não já querer ter uma tendência à homossexualidade. Como eu disse, nós não somos contra os homossexuais. Não somos homofóbicos. O que nós queremos é que a família cuide dessa parte. E não o município ou o estado”.

O que esse discurso nos faz pensar sobre a ‘terra não tão incógnita’ da sexualidade e identidade de gênero da criança? Antes de discutir e problematizar os argumentos do vereador, é conveniente descrever o teor dos dois livros que causaram tamanha comoção.

O livro “Ceci quer um bebê” conta a história da menina Ceci e de seu amigo Max. A história inicia-se com a menina perguntando se Max a amava. Ele responde afirmativamente. Ela propõe que ambos ‘façam’ um bebê. Deita-se na cama. Max, envergonhado, deita-se ao seu lado. Abraçam-se bem forte por alguns minutos. Logo em seguida, levantam-se para tomar um lanche. A partir daí, o desenrolar da narrativa discorre sobre a suposta gravidez da menina. Ela se fantasia de ‘mamãe grávida’ e assume essa identidade por alguns dias, indo à escola com uma ‘barrigona’, feita por uma almofada debaixo da roupa. Três dias depois, Max marcou um encontro com Ceci numa praça e ela o surpreendeu com um/a bebê. Ceci apresenta o/a bebê como se fosse o filho dos dois. São surpreendidos pela mãe de Ceci, que a repreende por ter saído de casa sem a sua permissão e, além disso, com seu irmão recém-nascido.

O livro “Menina não entra” conta a história de Miguel, que queria formar um time de futebol denominado “Meninos Futebol Clube”. Convidou vários garotos do bairro para formar o time. Para

completar a equipe, um dos meninos convidou a sua irmã. Todos os outros meninos responderam negativamente à possibilidade de ter uma menina na equipe. Alegaram que futebol era coisa de menino, que as garotas não sabiam jogar, que poderiam se machucar. A menina argumentou que isso era preconceito da parte deles e que ela sabia jogar futebol. Eles foram convencidos e ela entrou para o time. A menina deu um show de bola! No campeonato, o time ganhou de goleada. A menina recebeu convite do time adversário para mudar de grupo. Foi convencida a ficar no grupo de origem, conquistando a função de capitã. Ela, para ficar na equipe, impôs duas condições: que meninas pudessem entrar no time e a mudança do nome da equipe para ‘Todo Mundo Futebol Clube’.

Os livros discutem acerca da sexualidade e da construção da identidade de gênero na infância.

Em que esses livros poderiam ser ‘perigosos’ para as crianças? Como poderiam ‘desviá-las’? Desviar do quê? Não poderiam esses temas ser também assuntos das instituições educativas? Passo, a seguir, à discussão sobre estas questões a partir da fala do vereador, que representa um discurso nos dias de hoje socialmente recorrente.

“QUALQUER FORMA DE VIVÊNCIA QUE NÃO SEJA DENTRO DESSA NORMA É CONSIDERADA “INCORRETA”, “DESVIANTE”.”

1) “É uma situação que pode levar as crianças a se desviarem da vida que é o correto homem e mulher, casamento e seguir a sua vida em frente”: binarismo de gênero e heteronormatividade.

O discurso do vereador é enfático em vários aspectos. Dentre eles, em afirmar que o gênero é estabelecido a partir da divisão binária entre homem e mulher. Esse discurso é ancorado na perspectiva biológica, ou seja, quem tem vulva/vagina é obrigatoriamente do gênero feminino e quem tem pênis, do masculino. Qualquer outra forma de vivência que não seja dentro dessa norma é considerada “incorreta”, “desviante”. A outra questão é pensar no casamento heterossexual como destino imutável para as pessoas, mesmo que elas ainda tenham por volta de nove ou dez anos de idade, como a maioria do público das escolas municipais daquela cidade.

Louro (2000) destaca que gênero é uma construção cultural feita sobre diferenças sexuais. Gênero

está ligado à constituição social de masculinidades e feminilidades nas relações sociais, culturais e históricas. Para a autora, o conceito de gênero é utilizado para se referir ao caráter fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo. Neste sentido, “as identidades de gênero remetem-nos para as várias formas de viver a masculinidade ou a feminilidade” (LOURO, 2000, p. 93). Desde que nascemos, estamos interagindo com as mais diversas pedagogias de gênero, que indicam a forma ideal de se viver o masculino ou o feminino. As cores rosa e azul constituem elementos da pedagogia de gênero que demarcam corpos e condutas de menina e de menino. Os sujeitos interagem com essas pedagogias, dialogando com elas, aceitando-as, rejeitando-as, confrontando-as, de forma ativa.

Outro conceito importante para pensar essa primeira parte da fala do político é o da heteronormatividade.

Por este conceito, entendemos a fixação da heterossexualidade como a única e desejável identidade sexual para os sujeitos. Ela reforça a ideia de que os gêneros são definidos pela ótica da heterossexualidade, além de levar a pensar na relação direta existente entre sexo-gênero-sexualidade/desejo. Por esta perspectiva, uma pessoa que nasce com pênis seria necessariamente do gênero masculino e com identidade sexual heterossexual. O mesmo se aplicaria à menina. Tudo o que foge dessa configuração é considerado desvio, aberração, abjeção, doença.

Outra questão a ser enfatizada é a associação entre gênero, construção da identidade de gênero e a construção da identidade sexual. Apesar de essas questões serem muito pertinentes à vida dos sujeitos, elas são conceitualmente diferenciadas. Para Louro (2000), os sujeitos constroem suas identidades de gênero identificando-se como masculinos e femininos. Essas construções são eminentemente culturais, ou seja, é na cultura que o ser homem ou ser mulher é significado de determinados jeitos e modos. As identidades sexuais seriam as formas pelas quais os sujeitos expressam e vivem seus desejos: ora com

sujeitos do seu mesmo sexo, de sexo oposto, com ambos os sexos, sem parceiros/as ou sem desejo de praticarem o ato sexual.

O vereador ressaltou que os conteúdos dos livros poderiam ‘influenciar’ as crianças. Essa ‘influência’ pode ser pensada sob vários aspectos. Problematizo dois deles.

O primeiro, de que se ainda pensa que a criança é um ser assexuado, sem ‘malícia’. Qualquer informação do meio social poderia ‘influenciá-la’ e ‘despertá-la’ para o assunto e para as práticas sexuais.

Contrariando essa premissa, a criança tem sexualidade desde que nasce. Essa sexualidade é diferente da sexualidade adulta. A criança se expressa sexualmente com seu corpo: sente prazer, desprazer, pergunta sobre suas teorias e dúvidas, toca seu corpo e o de outrem, busca responder às suas questões. Assim,

vai construindo as identidades de gênero: aprendendo e interagindo com as pedagogias de gênero e sexualidade num ambiente em que está constantemente se relacionando, não como sujeito passivo, mas ativo na construção da sua subjetividade.

A segunda questão a ser pensada em relação ao equívoco sobre a questão da ‘influência das crianças’ leva a pensar que gênero e identidade sexual sejam sinônimos.

A menina do livro que sabia jogar futebol desenvolvia uma atividade culturalmente destinada aos meninos; o experimentar o futebol não a torna menos menina – ela vivencia a sua feminilidade de forma diversa da pretendida ou idealizada pela sociedade. O simples fato de jogar futebol não faz com que a menina perca seu gênero e muito menos que se torne homossexual, como parece prever o discurso do político.

2) “Não já querer ter uma tendência à homossexualidade. Como eu disse, nós não somos contra os homossexuais. Não somos homofóbicos”: *identidade de gênero, identidade sexual e homofobia*”.

O vereador continua seu discurso sobre outros dois aspectos que merecem destaque. O primeiro deles

“OUTRA QUESTÃO A SER ENFATIZADA É A ASSOCIAÇÃO ENTRE GÊNERO, CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE DE GÊNERO E A CONSTRUÇÃO DA IDENTIDADE SEXUAL”

é com a sua afirmação de que não é homofóbico. No entanto, ao dizer anteriormente que a leitura dos livros pode fazer com que as crianças se “desviem do caminho correto”, o faz afirmar, implicitamente, o que considera ser incorreto/desviante – no caso, a homossexualidade. Com isso, está adotando uma definição do que seja normal e anormal, com isso, estabelecendo a diferença entre sadio e patológico, entre correto e incorreto.

Outro aspecto a enfatizar é sua afirmação de que os livros poderiam favorecer nas crianças uma ‘tendência à homossexualidade’. Isso seria possível?

Nenhum dos dois livros trata da questão da construção da identidade sexual, nem mesmo da homossexualidade. O que está em voga é a questão de gênero, que demarca, com suas normas, os espaços de meninos e meninas, dizendo o que é correto ou não para ambos/as, e como as crianças se subjetivam a partir desses vários ensinamentos sociais. A menina e os meninos do livro passam a viver de forma inclusiva na medida em que jogam futebol juntos e questionam seus preconceitos; ao admitir uma prática comum, aprendem a viver outras formas de ser menino e de ser menina.

O que fica claro é o temor da homossexualidade como se ela pudesse ser ensinada e ‘transmitida’ às crianças na escola. Na sociedade e na escola, o que se ensina é a heterossexualidade como norma, e não o contrário. “Nas sociedades profundamente marcadas pela dominação masculina, a homofobia organiza uma espécie de ‘vigilância de gênero’, pois a virilidade deve se estruturar não somente em função da negação do feminino, mas também da rejeição à homossexualidade”(BORRILLO, 2009, p. 22). Esta questão tem forte presença na educação dos meninos que, para se constituírem como tais, devem se afastar do feminino e rejeitarem tudo que diz respeito à homossexualidade. Parece que isso também se propõe na educação das meninas, como apregoa a fala do vereador.

O termo homofobia é utilizado comumente para designar medo, desprezo, ódio e aversão em relação à homossexualidade e às pessoas homossexuais ou

identificadas como tais; no entanto, esse conceito é mais amplo do que isso. “A homofobia não diz respeito apenas a um universo variado de manifestações psicológicas negativas em relação à homossexualidade”. Ela está na base de preconceitos, discriminações e violências contra pessoas LGBTTT e “todas as pessoas cujas sexualidades ou expressões de gênero não se dão em conformidade com a heteronormatividade” (CARVALHO, ANDRADE, JUNQUEIRA, 2009, p. 24).

A homofobia se expressa das mais diversas formas, com discursos velados e outros nem tanto, como a do vereador, assim como se vale de muitas outras estratégias, muitas delas levando suas vítimas à morte. O discurso adotado mostra a violência contra os/as considerados/as diferentes, que fogem à norma da heterossexualidade, produzindo uma criança atemporal, universal, passiva, sem sexualidade, sem gênero, sem pensamento, sem voz, sem direitos.

“O TERMO HOMOFOBIA É UTILIZADO COMUMENTE PARA DESIGNAR MEDO, DESPREZO, ÓDIO E AVERSÃO EM RELAÇÃO À HOMOSSEXUALIDADE E ÀS PESSOAS HOMOSSEXUAIS OU IDENTIFICADAS COMO TAIS”

3) *O que nós queremos é que a família cuide dessa parte. E não o município ou o estado”: famílias X instituições educativas.*

A última questão da fala do vereador diz respeito à cisão entre família e instituição educativa na tarefa da educação em questões de sexualidade e

gênero. Alega ser esta função de responsabilidade única da família. Trata-se de mais um equívoco, pois todas as instituições sociais utilizam pedagogias de sexualidade e gênero, educando sexualmente e em relação ao gênero, mesmo que o neguem ou o ignorem.

A sexualidade é um campo eminentemente político, não restrito ao âmbito familiar. Evidência disso é o fato de o assunto dominar os ambientes públicos nos últimos meses. Sexualidade e gênero são campos minados por discursos sociais, culturais e históricos de grupos religiosos, científicos, moralistas, pedagógicos, dentre tantos outros. São temáticas a serem discutidas nas instituições educativas, espaço que deveria ser aberto ao debate, ao livre pensamento, ao aprendizado de se pensar diferente, de questionamentos sobre o que se convencionou ser verdade predominante e

indiscutível.

Penso que a educação sexual, ou a educação para a(s) sexualidade(s), como prefiro chamar, pode ser desenvolvida nas instituições educativas estabelecendo um diálogo franco e aberto com as crianças e suas famílias. Entendo-a como “prática que visa a refletir, problematizar, desconstruir discursos considerados como ‘únicas’ possibilidades, evidenciando que os discursos são construções culturais e que suas formas de enunciação são capazes de produção de subjetividades”. Nessa perspectiva, urgem “a dúvida da certeza, a transitoriedade das convicções, as possibilidades de colocar-se em xeque diante do novo” (XAVIER FILHA, 2009, p. 33).

A prática relativa à educação para a sexualidade e a igualdade de gênero não pretende utilizar discursos universalizantes e moralizantes. Ao contrário, pretende constantemente instigar a reflexão e a problematização, buscando aprender junto com as crianças e as famílias, e permitir que nos lancemos nos mares da dúvida, das novas possibilidades de se constituir como masculino ou feminino, em perturbar a solidez das certezas, como propõe Louro (2000).

Considerações finais

No início deste texto, perguntava-me se sexualidade e gênero na infância representam ‘terras incógnitas’ para as pessoas adultas. Com os argumentos e discussões apresentados nos últimos meses, representados pelo discurso do vereador, presidente da Comissão de Direitos Humanos de Guarulhos/SP, observamos que para muitas pessoas as temáticas ainda representam incógnitas, apesar de ampla e profusamente faladas. O ato de falar, a altos brados, revela desconhecimento sobre a construção da infância, dos conhecimentos sobre a criança, sobre sua sexualidade e gênero. Estes discursos, em vez de possibilitar o diálogo, acabam, pelo contrário, por aprisionar as crianças a partir de muitas formas de vigilância, normalização, essencialização e universalização do que é ser criança e viver a infância. Temos que estar atentas/os a esses discursos, socialmente presentes nos mais diversos ambientes, inclusive nas instituições educativas, e que nos afetam em nossas práticas pedagógicas. Navegar nos mares revoltos dos estudos, das dúvidas, das problematizações e das novas possibilidades de ser é o grande desafio que se coloca às nossas práticas pedagógicas mais igualitárias e desafiadoras para/com as crianças.

Referências

- ANDRADE, Telma Guimarães Castro. **Menina não entra**. São Paulo: Editora do Brasil, 2008.
- BORRILLO, Daniel. **A homofobia**. In: LIONÇO, Tatiana; DINIZ, Débora (Orgs.). **Homofobia & educação**. Brasília: LetrasLivres, 2009.
- CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de; ANDRADE, Fernando César Bezerra de; JUNQUEIRA, Rogério Diniz. **Gênero e diversidade sexual**. João Pessoa: Ed. EFPB, 2009.
- CONSTANTINE, Larry & MARTINSON, Floyd M. **Sexualidade Infantil**. São Paulo: Roca, 1984.
- LENAIN, Thierry. **Ceci quer um bebê**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade**. Lisboa: Porto, 2000.
- XAVIER FILHA, Constantina Xavier (Org.). **Educação para a sexualidade, para a equidade de gênero e para a diversidade sexual**. Campo Grande: Editora da UFMS, 2009.
- _____. **Educação para as sexualidades, a igualdade de gênero e as diversidades na educação das infâncias**. In: _____. (Org.). **Sexualidade, gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Editora UFMS, 2012.

JOICE ARAÚJO ESPERANÇA

QUEM SÃO AS CRIANÇAS CONTEMPORÂNEAS?

REFLEXÕES SOBRE A CONSTRUÇÃO DAS INFÂNCIAS NA SOCIEDADE DE CONSUMIDORES

Pedagoga e Doutora em Educação Ambiental. Professora Adjunta do Instituto de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande (FURG).
Endereço eletrônico: joiceesp@yahoo.com.br.

Ao pensarmos sobre as infâncias contemporâneas, somos confrontados com uma profusão de indagações sobre as crianças que frequentam as salas de aula hoje. O que sabemos acerca dessas crianças? Como brincam e se relacionam? Como se comunicam e acessam informações? Quais programas de TV assistem? Qual repertório musical permeia suas interações? O que e como consomem? O que as interessa e mobiliza? O que estão aprendendo dentro e fora das instituições educativas? Quais suas expectativas em relação à escola? Em lugar de apresentar respostas para essas questões, que ensejam múltiplas e complexas problematizações, neste texto proponho a reflexão sobre a pluralidade de infâncias e sua contínua (re)invenção.

Portanto, àqueles/as que se embrenharem na leitura deste texto, faço uma ressalva importante: por reconhecer os limites de tematizar as infâncias de uma perspectiva essencialista ou generalizante, abordarei as possibilidades de ser criança em correlação com as transformações históricas, culturais, políticas e econômicas que ocorrem ao nível das sociedades. Sob essa ótica, busco problematizar as infâncias como artefatos, o que implica o exame das circunstâncias em que se constituem as experiências das crianças, seus modos de vida. Assim, para refletir sobre quem são as crianças hoje, é preciso examinarmos as condições do

tempo que vivemos. Que tempo é esse? O que caracteriza a sociedade contemporânea?

Ao realizar um diagnóstico do presente, Bauman (2001) destaca que as mudanças que caracterizam a sociedade atual se inscrevem na passagem da fase “sólida”, rígida ou estável da Modernidade para uma etapa “líquida”, flexível e precária. De acordo com o referido sociólogo, a “perpétua conversão em líquido”, ou o “estado permanente de liquidez”, é o paradigma que melhor descreve os tempos recentes (BAUMAN, 2010). Tempos em que referências, crenças e estilos de vida encontram-se em constante fluxo e mudam antes que possam se solidificar em hábitos e costumes; tempos de velocidade, de inconstância, de provisoriedade e de incerteza; tempos de avanços tecnológicos sem



Imagem: Freepik

precedentes, de ampliação das formas de significação, atribuição de sentidos e acesso à informação.

As análises de Bauman acerca do tempo que vivemos, designado por ele como Modernidade Líquida, também enfatizam o recrudescimento do consumo e sua centralidade na definição das formas de sociabilidade e dos modos de vida. Assim, o autor define o ambiente líquido-moderno como uma sociedade de consumidores – isto é, uma sociedade que interpela seus membros como consumidores, julgando-os e avaliando-os, prioritariamente, por suas capacidades e condutas relacionadas ao consumo (BAUMAN, 2007).

O viés analítico explorado por Bauman (2008) sinaliza que, no mundo contemporâneo, o consumo tornou-se um atributo da sociedade, assumindo uma relevância que até então havia sido atribuída ao trabalho e à esfera da produção. A sociedade de produtores – arranjo societário da fase “sólida” da modernidade – engajava seus membros como trabalhadores e soldados, na busca pela construção de um ambiente ordenado e regular, orientado pela perspectiva da durabilidade e da segurança. De modo distinto, na sociedade de consumidores, em que os sujeitos são admitidos primeiramente como consumidores, é a lógica da mudança, da substituição e do descarte que movimenta a economia e dá sentido à dinâmica das relações humanas.

Importa esclarecer que a singularidade histórica relacionada à prevalência do consumo na vida social não implica a eliminação da produção ou a substituição do trabalho pela ação de consumir, tampouco significa a aparição súbita do consumo e sua inexistência em épocas precedentes. Como afirmam Barbosa e Campbell (2006, p. 22), “toda e qualquer sociedade faz uso do universo material a sua volta para se reproduzir física e socialmente”, desenvolvendo formas de produção e consumo no contexto de condições históricas específicas. Numa sociedade de consumidores, entretanto, o consumo exerce um papel-chave, respondendo não tanto à consecução de necessidades, mas à satisfação fugaz de desejos e vontades, os quais, promovidos e renovados em volume e intensidade sempre crescentes, transformam-se na principal força operativa da sociedade (BAUMAN, 2008). A respeito da centralidade assumida pelo consumo na passagem da sociedade de produtores a de consumidores, Bauman esclarece:

[...] a diferença entre viver na nossa sociedade ou na sociedade que imediatamente a antecedeu não é tão radical quanto abandonar um papel e assumir outro. Em nenhum dos seus dois estágios a sociedade moderna pôde passar sem que seus membros produzissem coisas para consumir – e, é claro, membros das duas sociedades consomem. A diferença entre os dois estágios da modernidade é “apenas” de ênfase e prioridades – mas essa mudança de ênfase faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual (BAUMAN, 1999, p. 88).

Ao analisar as configurações do mundo contemporâneo, Bauman também provoca a reflexão acerca do lugar ocupado pelas crianças nas sociedades orientadas pelo consumo. Como ele próprio afirma, o papel de consumidor, de modo distinto do de produtor, não reconhece especificidade de idade (BAUMAN, 2008). Ao contrário do que acontece na esfera da produção, a participação das crianças na esfera do consumo não é postergada para o futuro, mas se estabelece e se intensifica no tempo presente, vivido de forma acelerada e fugaz. Assim, as crianças assumem uma posição estratégica como consumidores atuais e futuros, que nasceram e vivem imersos num ambiente social em que as demandas de consumo se renovam de forma incessante e contínua. Desta forma, “os novos sujeitos consumidores usufruem de reconhecimento social, e de um lugar indisputável na cultura, agora não mais invisíveis por não poder trabalhar ou produzir, mas eminentemente como agentes, porque podem consumir” (CASTRO, 1998, p. 60).

Conforme Schor (2009), as crianças têm uma longa história como consumidoras e como atores econômicos. “Desde que vivenciamos um sistema de consumo capitalista as crianças mantêm uma relação com ele” (p. 9). Entretanto, a crescente importância das crianças na cultura contemporânea, regulada pelo consumo, é um fenômeno sem precedentes. Na condição de usuária de bens e serviços, a criança-consumidora é capaz de controlar uma parcela de renda da família, além de afetar as decisões de compra dos adultos, intermediando escolhas bem-informadas sobre marcas e lançamentos de produtos. Isso explica por que as crianças se tornaram figuras centrais da publicidade e do marketing neste início de século, inclusive de produtos voltados para o segmento adulto.

Nessa direção, Schor (2009) ressalta uma mudança de rumo histórico na cultura do consumo, cujo imperativo é focar as próprias crianças como alvos do marketing, buscando estabelecer um vínculo de lealdade às marcas de produtos e serviços que se

prolongue por toda vida (LINN, 2006). A antiga estratégia que vendia produtos infantis por meio de uma aliança com as mães, abordagem desenvolvida no pós-guerra, cedeu lugar à conexão direta com as crianças. Esse deslocamento significou o incremento e a expansão do mercado de produtos infantis, promovendo novas demandas de consumo orientadas pelo imperativo da satisfação imediata. Articuladas à mudança de foco da publicidade, que faz da criança um alvo comercial específico, modificações históricas operadas no âmbito das famílias, tais como o crescimento do número de mulheres trabalhando fora do espaço doméstico e a diminuição do número de filhos, estão entre as condições que levam ao reconhecimento premente das escolhas e desejos das crianças, intensificando seu potencial de consumo.

Embora elas [as crianças] tenham uma longa participação no mercado consumidor, até recentemente eram considerados pequenos agentes ou compradores de produtos. Elas atraíam uma pequena parcela dos talentos e recursos das indústrias e eram abordadas principalmente por intermédio de suas mães. Isso se alterou. Hoje em dia, crianças e adolescentes são o epicentro da cultura de consumo [...]. Suas preferências direcionam as tendências de mercado. Suas opiniões modelam decisões estratégicas corporativas (SCHOR, 2009, p.2).

Como as análises de Bauman sobre a intensificação das formas de consumo podem contribuir para pensarmos sobre quem são as crianças hoje? E quanto às crianças que não dispõem de condições financeiras para participar das redes de consumo disseminadas pelo tecido social? Conforme Bauman (2007), num ambiente social centrado em preocupações e buscas consumistas, desregulamentadas e privatizadas, os sujeitos, inclusive os da mais tenra idade, são admitidos e capacitados, primeiramente, como consumidores. E ainda que o consumo material não se efetive para muitas crianças, a saturação de informações que caracteriza o cenário contemporâneo garante o acesso indiscriminado às significações relacionadas à posse de mercadorias, promovendo desejos e a busca incansável por diferentes meios de perseguí-los. Portanto, como enfatizam Fabris, Marcello e Sommer (2011), as crianças que habitam o ambiente social identificado por Bauman (2008) como sociedade de consumidores, são interpeladas e produzidas como sujeitos infantis num processo em que as mídias em geral, e a publicidade em particular, mediam as relações que elas estabelecem com a realidade, com os outros e com elas mesmas.

As crianças contemporâneas, nascidas com a vida de consumo, parecem desenvolver o potencial adaptativo às condições de um mundo em acelerado movimento, ajustando-se às demandas de aprendizagem e incorporando as invenções tecnológicas, que se sucedem continuamente, às suas interações. A crescente exposição às mídias capacita essas crianças a identificarem marcas, tecnologias e produtos recém-lançados e a manejá-los com notável desembaraço.

As crianças de hoje, não raras vezes, sentem que a escola não acolhe suas experiências e saberes. Frequentemente são descritas pelos/as professores/as como inquietas, tagarelas e indisciplinadas. As rotinas escolares distanciam-se, em grande medida, das práticas de consumo material e simbólico que permeiam seu cotidiano e lhes possibilitam adquirir e substituir mercadorias, estabelecer contatos, responder a estímulos audiovisuais e acessar informações num ritmo acelerado e descontínuo. Essas práticas de consumo implicam importantes redirecionamentos nas formas de conceber e interiorizar as regulações espaço-temporais, que se tornam mais flexíveis e adaptáveis aos desejos dos sujeitos no presente (VARELA, 2002).

As formas de ser e aprender das crianças, forjadas na sociedade de consumidores, também promovem a instabilidade das distinções hierárquicas e assimétricas que costumavam caracterizar as relações entre adultos e crianças. O manejo das tecnologias digitais, por exemplo, antecede o ingresso na escola e permite às crianças o desenvolvimento de capacidades e habilidades inacessíveis a muitos adultos. Sob esse viés, Castro (1998) sugere que as práticas de consumo operem como mecanismos de integração social das crianças, oferecendo um caminho encurtado para que elas se tornem visíveis e reconhecíveis para os demais. “Enfim, as práticas de consumo ‘curto-circuitam’ o longo e demorado caminho baseado na promessa de recompensa tardia baseado na identificação com os mais velhos e, portanto, na construção de si mesmo” (CASTRO, 1998, p. 63).

O ambiente social conhecido como sociedade de consumidores caracteriza-se por processos permanentes de educação para o consumo, promovidos por instâncias dispersas pelo tecido social: estabelecimentos comerciais, revistas, programas de televisão, sites, jogos interativos, etc. Conforme Bauman (2005) o processo de educação vitalícia do consumidor

começa cedo e perdura por toda vida. Assim, os mercados de bens de consumo buscam preencher as parcelas de tempo das crianças contemporâneas com suprimentos contínuos de informação.

Assim, as crianças de hoje vivem rodeadas por imagens, ícones, logotipos, enfim, representações visuais por meio das quais compreendem o mundo, se relacionam e comunicam ideias. Aprendem, desde muito cedo, a executar comandos e a “zapear” entre canais e programas televisivos que lhes oferecem incontáveis alternativas de entretenimento; participam de redes de sociabilidade e aprendizagem potencializadas pela Internet; ouvem músicas pensadas para sua faixa-etária, mas também funk, rap e hip hop que versam sobre conteúdos adultos; comunicam-se à distância e em tempo real, compartilham, publicam conteúdos e obtêm informações sem a autorização de familiares e/ou professores/as, já que os sites de buscas disponibilizam uma infinidade de respostas para qualquer tema ou assunto.

Contudo, embora possamos identificar elementos macrossociais que constituem as experiências das crianças, coexistem nesses tempos “líquidos” infâncias plurais e diversas. Ainda que a

vida em sociedade possibilite aos sujeitos, desde a mais tenra idade, aprenderem e compartilhar visões de mundo, códigos culturais, representações, valores, enfim, significados que são produzidos e assimilados no contexto das relações sociais, esses significados são ativamente negociados e modificados pelas crianças em suas interações. Sendo assim, as experiências das crianças carregam em si as possibilidades de reinvenção e resistência, e nós, como professores/as e pesquisadores/as, também participamos da construção da cultura infantil contemporânea.

Partindo desses entendimentos, finalizo este texto com algumas indagações, na tentativa de problematizar a organização de propostas pedagógicas para as crianças de nosso tempo: Quais concepções de infância e de cultura infantil orientam o planejamento das situações de ensino nos anos iniciais do Ensino Fundamental? Os currículos escolares têm levado em conta as experiências das crianças contemporâneas, seus saberes, interesses e expectativas? Quando postulamos que os conteúdos escolares devem estabelecer relações com a “realidade” vivida pelas crianças, atentamos para as formas de consumo material e simbólico que permeiam seu cotidiano? Fica o convite à reflexão.

Referências

- BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin. **O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas**. In: BARBOSA, Livia; CAMPBELL, Colin (Orgs.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006.
- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade e ambivalência**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1999.
- _____. **Modernidade Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- _____. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2007.
- _____. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.
- CASTRO, Lucia Rabello de. **Uma teoria da infância na contemporaneidade**. In: CASTRO, Lucia Rabello de. (Org.) **Infância e adolescência na cultura do consumo**. Rio de Janeiro: NAU, 1998.
- FABRIS, Elí Terezinha Henn; MARCELLO, Fabiana de Amorim; SOMMER, Luís Henrique. **Crisis de la infancia moderna y nuevas configuraciones de la metáfora de la infancia**. *Revista Educación y Pedagogía*. Medellín, v:23, n.60, maio/agosto 2011. p. 89-99.
- LINN, Susan. **Crianças do consumo: a infância roubada**. São Paulo: Instituto Alana, 2006.
- POSTMAN, Neil. **O desaparecimento da infância**. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.
- SCHOR, Juliet. **Nascidos para comprar: uma leitura essencial para orientarmos nossas crianças na era do consumismo**. São Paulo: Editora Gente, 2009.
- VARELA, Julia. **Categorias espaço-temporais e socialização escolar. Do individualismo ao narcisismo**. In: In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). **Escola básica na virada do século: cultura, política, currículo**. São Paulo: Cortez, 2002.

LAYS DA SILVA RAMALHO

DIVERSIDADE CULTURAL NA ESCOLA

Graduada em Pedagogia pela UERJ e Estudante de Pós-Graduação em Processos Educativos da Escola pela UERJ

Cada ser humano tem sua história particular, formada pela sua estrutura biológica, social e cultural. A cultura é uma das marcas da sociedade, que se constitui pelo conjunto de regras, ideias, valores, que é transmitido de geração em geração, que se reproduz em cada indivíduo, e gera então um modo peculiar de viver a vida. Não há sociedade desprovida de cultura, cada uma tem suas singularidades.

A escola faz parte dessa sociedade e é um local formado por uma população com diversos grupos diferentes, cada um com seus costumes e crenças, e que convivem lado a lado todos os dias, onde o cenário da diversidade se acentua e se desenvolve cada dia mais.

A escola desde antigamente ajudou na homogeneização dos indivíduos, por isso as relações de poder estão totalmente ligadas a essa prática, com objetivo de fazer com que todos pensem e ajam da mesma forma; assim fica mais fácil liderar a população. Frente a isso, visando questionar esse papel homogeneizador da escola, esse artigo tem como objetivo discutir o papel da escola frente à diversidade cultural, fazendo uma análise teórica com autores clássicos como Candau e Morerira, entre outros, para dar base a essa discussão. Posteriormente, propondo uma nova abordagem para o mesmo nas salas de aula, com foco no respeito e na valorização do outro.

Apesar de todas as críticas a esse modelo normatizador e homogeneizador da instituição de ensino, ninguém discorda que a educação escolar tem um papel fundamental a desempenhar na construção e na valorização de um mundo verdadeiramente plural, onde caibam todos e todas, onde todas as culturas, etnias e identidades sejam respeitadas. Nessa perspectiva, o que se critica aqui não é a escola, mas a forma como tradicionalmente nós a entendemos. (ANDRADE, 2009, p. 42)

A diversidade cultural sempre existiu e sempre vai existir na sociedade, e consequentemente nas escolas;

o que vai mudando ao longo do tempo é a necessidade da abertura das salas de aula para as diferenças entre alunos e famílias, incluindo e valorizando as mesmas no seu processo educativo, promovendo assim a identidade cultural de cada ser humano.

As salas de aula precisam estar abertas e dispostas a quebrar os paradigmas de superioridade ou de inferioridade de algum grupo sobre o outro. Ensinando aos alunos a respeitar essas diferenças, mas não somente para o aluno ser tolerante com outra cultura, ele precisa entender que todos têm os mesmos direitos e que são iguais, cada grupo tem sua cultura, e isso não significa que a cultura de um grupo é melhor do que a de outro.

DIVERSIDADE, DIFERENÇAS E DESIGUALDADES: ESCLARECENDO CONCEITOS

A diversidade cultural se faz presente na sociedade, sendo que cada grupo, cada povo, tem suas peculiaridades, e expressam das formas mais variadas os seus valores culturais. Esses grupos, em diferentes épocas e lugares, se comportam de maneiras distintas e compartilham de uma mesma cultura, atribuindo significados diferentes a objetos e atitudes.

No Brasil temos uma riqueza cultural extraordinária, estando longe de ser o lugar da homogeneidade cultural; por exemplo, todos falam a mesma língua, porém, com sotaques diferentes, dependendo da cidade em que se vive. Isso marca o encontro de diferentes grupos, que veem a vida de maneira diferente, a partir de suas particularidades, mas que podem perfeitamente conviver em harmonia.

Nesse contexto, nos encontramos frente a uma

revolução cultural, os meios de circulação e produção se ampliam cada vez com o avanço significativo da tecnologia e da Internet, sendo que, para Moreira e Candau (2003),

As transformações culturais desenvolvem-se também de forma bastante aguda no nível do microcosmo. A expressão “centralidade da cultura”, tal como empregada por Hall (1997), refere-se exatamente à forma como a cultura penetra em cada recanto da vida social contemporânea, tornando-se elemento-chave no modo como o cotidiano é configurado e modificado. Assim, a cultura não pode ser estudada como variável sem importância, secundária ou dependente em relação ao que faz o mundo se mover, devendo, em vez disso, ser vista como algo fundamental, construtivo, que determina a forma, o caráter e a vida interior desse movimento. (MOREIRA, CANDAU, 2003, p. 159)

Nossa sociedade está historicamente organizada sobre a desigualdade, os bens, o direito, e o poder estão distribuídos de forma desigual, entre os diferentes grupos sociais. Segundo a linha de raciocínio do multiculturalismo, para que a igualdade possa ser um objetivo da sociedade, se faz necessária a redistribuição e o reconhecimento dos grupos mais afetados, como por exemplo, as mulheres, os negros, os deficientes, etc. A grande questão levantada é de como

tratar igualmente indivíduos e grupos que possuem acesso muito desiguais aos bens, serviços e espaços de poder? Dar a grupos profundamente desiguais uma suposta igualdade de tratamento parece não ter dado muito efeito, visto que até hoje perduram entre nós uma desigualdade de fato, apesar da igualdade no discurso ser uma retórica secular. O que se defende no multiculturalismo é que, numa sociedade desigual, é preciso tratar com distinção – ou com diferença – aqueles que estão em situação de desvantagem social, para que possam de fato alcançar um patamar mais igualitário em relação aos outros grupos. Até porque, as desvantagens sociais goram historicamente desconstruídas... Redistribuir bens, serviços e poder a fim de desconstruir vantagens sociais injustas, construídas historicamente a favor do grupo dominante e contra os supostamente inferiores, os diferentes. (ANDRADE, 2009, p. 27)

Diante dessa realidade, a escola pode ajudar a reduzir ou excluir de vez esses grupos, dando a alguns o direito ao acesso aos mecanismos de poder e negligenciando outros grupos, sendo possível auxiliar no ensinamento de que devemos respeitar os diferentes, ou pode também uniformizar os diferentes, com objetivo de homogeneizar todos. Ou seja, nesses ambientes é que a diversidade pode ser, ou respeitada, ou negada.

Para Carrara:

Questões de gênero, religião, raça/etnia ou orientação sexual a sua combinação direcionam práticas preconceituosas e discriminatórias da sociedade contemporânea. Se o estereótipo e o preconceito estão no campo das ideias, a discriminação está no campo da ação, ou seja, é uma atitude. É a atitude de discriminar, de negar oportunidades, de negar acesso, de negar humanidade. Nessa perspectiva, a omissão e a invisibilidade também são consideradas atitudes, também se constituem em discriminação. (CARRARA, 2009, p. 27)

Na concepção de Candau (1998), “a cultura escolar predominante nas nossas escolas se revela como ‘engessada’, pouco permeável ao contexto em que se insere aos universos culturais das crianças e jovens a que se dirige e a multiculturalidade das nossas sociedades”. Historicamente, o contexto escolar criou uma cultura escolar padronizada, que enfatiza o processo de transferência de conhecimento, voltada para os brancos de classe média, considerados como uma cultura universal – com isso a dificuldade de quebrar esses paradigmas se torna uma tarefa cada vez mais difícil.

Um dos maiores desafios da escola na atualidade é dar suporte para formação de cidadãos críticos, conscientes e atuantes na sociedade, sendo essa uma tarefa muito complexa, pois exige por parte da escola uma doação por completo, tanto dos professores, quanto da comunidade e dos membros atuantes na escola. É de extrema relevância a abordagem da diversidade cultural no âmbito escolar, pois é necessário desenvolver um ensino que procure atender a diversidade cultural de sua clientela. Estimular as diferenças e dar significados a elas, para oportunizar e produzir saberes em diferentes níveis de aprendizagens – pois elas fazem parte de um processo social e cultural da nossa sociedade, e não são somente para explicar que homens e mulheres negros e brancos se distinguem entre si. Ou seja, seu papel também é entender que, ao longo de um processo histórico, diferenças foram produzidas e usadas como critérios de inclusão e exclusão.

REPENSANDO AS PRÁTICAS ESCOLARES

Diante do cenário escolar atual, percebemos a necessidade de repensar as práticas escolares, para melhor atender essas problemáticas que permeiam os muros das escolas, pensando nas possibilidades de mudanças; dessa forma, sugerimos algumas providências que podem ser tomadas para a valorização da diversidade cultural nas escolas, tendo como base diferentes autores que discutem o tema.

Percebemos a necessidade de essas abordagens serem trabalhadas em salas de aula, partindo das séries iniciais, para que as crianças desde a infância se familiarizem com a temática, evitando assim possíveis estranhamentos. Por exemplo, se a criança desde pequena entender que o Brasil é um país enorme, e que em determinadas cidades as pessoas falam com sotaques

diferentes, ou que comem coisas diferentes, ficará mais fácil a aceitação de um aluno novo que veio de outro estado – diminuindo ainda os riscos desse aluno sofrer algum tipo de bullying, devido ao jeito dele ser, diferente do que as crianças estão acostumadas a ver. Essa é uma cena muito comum, que pode causar muito desconforto a essa criança oriunda de outra cultura, já que, segundo Carrara (2009),

...a reação diante da alteridade faz parte da própria natureza das sociedades. Em diferentes épocas, sociedades particulares regiram de formas específicas diante do contato com uma cultura diversa à sua. Um fenômeno, porém, caracteriza todas as sociedades humanas: o estranhamento diante de costumes de outros povos e a avaliação de formas de vida distintas a partir dos elementos da sua própria cultura. (CARRARA, 2009, p. 24).

Diante da magnitude da diversidade cultural existente dentro da sala de aula, o professor deve ter claros os objetivos para conseguir que os alunos interajam entre eles, para que ocorra uma troca, tanto dos alunos entre si, quanto do professor com eles. Dessa forma, se faz necessário que o professor leve em consideração os conhecimentos prévios dos alunos, entretanto filtrando quais desses conhecimentos são pertinentes para serem utilizados em sala de aula. Caso contrário, tal abordagem pode representar um entrave ao processo, haja vista que o aluno pode vir com uma predisposição para aprender sobre certos assuntos, principalmente aqueles que destoam do senso comum; logo, esse conhecimento deve ser mediado pelo professor, utilizando somente aquilo que pode ser proveitoso para o restante dos alunos.

Para melhor interação dos indivíduos nas salas de aula, deve ser focado um currículo escolar e uma pedagogia democrática, que deve primeiramente começar reconhecendo que os indivíduos são diferentes uns dos outros, que pensam e têm costumes diferentes, e que quando entram na escola já possuem um capital cultural, construído anteriormente. Cabe à escola reconhecer os conhecimentos prévios dos alunos e, a partir deles, traçar estratégias pedagógicas, no sentido de fundamentar o currículo no reconhecimento dessas diferenças, focando em um ensino que respeite a cultura de cada comunidade, bem como traçar um projeto pedagógico que atenda a todos sem exceção.

Pensando ainda no melhor engajamento dos alunos, é necessário que os educadores estabeleçam um trabalho diversificado nas salas de aula, que envolva atividades que podem ser em grupos, favorecendo assim a interação entre os alunos. Entendemos assim que

diversificar não significa só formar grupos homogêneos e com as mesmas dificuldades, mas sim que a diversidade existente no grupo irá favorecer a troca de experiências e o crescimento de cada indivíduo, propiciando dessa forma que os alunos tenham as mesmas oportunidades, mas com estratégias diferentes.

Na visão de Moreira e Candau (2003) construir o currículo com base nessa tensão não é tarefa fácil, e irá certamente requerer do professor a adoção de novas posturas, novos saberes, objetivos, conteúdos e estratégias, além de novas formas de avaliação. Será necessário que o docente se disponha e se capacite na reformulação tanto do currículo quanto a sua prática docente com base nas perspectivas, necessidades e identidades de classes e grupos subalternizados. Porém, essas mudanças podem não ser bem vistas pelo professor, pois a falta de recursos, a formação muitas vezes precária e as péssimas condições de trabalho, acabam por constituir entraves para que essas preocupações com a diversidade cultural se concretizem nas salas de aula; entretanto, é um problema que precisa ser pensado.

Alguns educadores ainda acreditam que o melhor a se fazer é “ficar em silêncio” diante das discriminações, uma vez que tratar delas na sala de aula seria como acordar preconceitos que estão adormecidos, provocando então um efeito contrário, aumentando ainda mais o preconceito quando essas situações acontecem. Teme-se que os alunos não encontrem outra alternativa a não ser se adaptarem àquele ambiente hostil, ou então responderem às agressões e serem tratados como alunos indisciplinados. Ao excluir as diversidades de orientação sexual, étnico-raciais, de gênero, entre outras, a escola acaba contribuindo para o aumento da discriminação sofrida por classes menos favorecidas.

Dessa maneira, se a escola simplesmente ignorar, ou agir como se não houvesse diferenças, ela estará aumentando e incentivando ainda mais o preconceito e a discriminação, tanto nas salas de aula, como fora delas; portanto, a escola precisa trazer esses problemas para serem discutidos dentro do seu âmbito. Por isso, Carrara (2009) defende que:

A desnaturalização das desigualdades exige um olhar transdisciplinar, que, em vez de colocar cada seguimento numa caixinha isolada, convoca as diferentes ciências, disciplinas e saberes para compreender a correlação entre essas formas de discriminação e construir formas igualmente transdisciplinares de enfrentá-las e de promover a igualdade. (CARRARA, 2009, p.28).

É no ambiente escolar que as crianças podem se dar conta da existência da diferença e que não precisamos temer ou ser indiferente às mesmas, pois é na escola que podemos construir e contribuir para que o nosso país seja um mais respeitoso e disseminador de sua cultura.

Logo, um dos principais propósitos da escola deve ser proporcionar uma educação pautada no reconhecimento das diferenças e na construção da igualdade, com objetivo de formar indivíduos atuantes na sociedade para que a mesma seja justa e democrática para todos.

Sendo assim, a escola precisa priorizar o ensino e a aprendizagem sob o prisma de uma pedagogia pautada na democracia, que seja capaz de admitir existam existência das diferenças e valorizá-las, tendo em vista sempre a construção de uma nova sociedade, ajudando a transformar os alunos em seres solidários, respeitosos e capazes de conviver em união.

Ou seja, trabalhar com vistas à superação de preconceitos, estereótipos e da discriminação, dentro e fora do ambiente escolar, almejando que cada indivíduo possa repensar suas ações, no sentido de valorizar o outro como igual, independente de sua raça, gênero, religião, orientação sexual ou classe social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Dado o exposto, um dos grandes desafios da escola e dos educadores atualmente, é estabelecer uma visão real da práxis pedagógica em relação à diversidade cultural, encarando-a como um meio de transformar a sala de aula em um ambiente de aprendizagem significativa para os alunos. Esse não é um processo sim-

ples, pelo contrário, irá exigir que a escola assuma uma postura de mudanças, recriando desde o planejamento curricular, a execução de novas estratégias, trabalhar em um novo currículo, preparar também os profissionais de educação, fazer parcerias com pais e comunidade, incluir projetos voltados para essa diversidade cultural em seu projeto político pedagógico, através da ação participativa de todos que estão envolvidos diretamente ou indiretamente com a escola.

Um dos papéis da escola frente a essa temática seria formar cidadãos conscientes e com pensamento crítico, capazes de julgar o que é melhor para ele e para a sociedade; e o principal, repetindo as individualidades dos outros, ou seja, um cidadão que exerça a cidadania plenamente.

Um dos fatores mais importantes para que essas culturas sejam valorizadas e evidenciadas é que todos os agentes atuantes dentro do chão da escola estejam inseridos e engajados na melhoria dessa problemática, combatendo também o racismo, a intolerância religiosa, a intolerância sexual e quebrando vários outros paradigmas impostos pelo senso comum.

São muitas as mudanças, porém necessárias, pois todo indivíduo tem direito a uma educação de qualidade, que respeite as suas singularidades, sem o desconforto causado pela sua inserção em um ambiente que, em princípio, favorece a um determinado público, pois a escola é de todos e para todos. Independentemente das diferenças de cada um, é um campo de trocas entre os alunos, que precisa ser moldado para atender melhor aos mesmos, dando suporte e apoio para que não sejam discriminados e expostos, sendo assim aceitos e respeitados por todos.

Referências

- ANDRADE, Marcelo (Org.). *A diferença que desafia a escola*. Quartet, 2009.
- CANDAU, Vera, MOREIRA, Antonio. *Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos*. *Revista Brasileira de Educação*, [online], n.23, pp. 156-168, 2003.
- CANDAU, Vera. *Educação em direitos humanos e diferenças culturais: questões e buscas*. *Revista Múltiplas Leituras*, v.2, n.1, p. 65-82, jan/jun, 2009.
- CANDAU, Vera. *Interculturalidade e educação escolar*. *Anais do IX ENDIPE*. São Paulo, pp. 178-188, 1998.
- CANDAU, Vera. *Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica*. Petrópolis: Vozes, 2008.

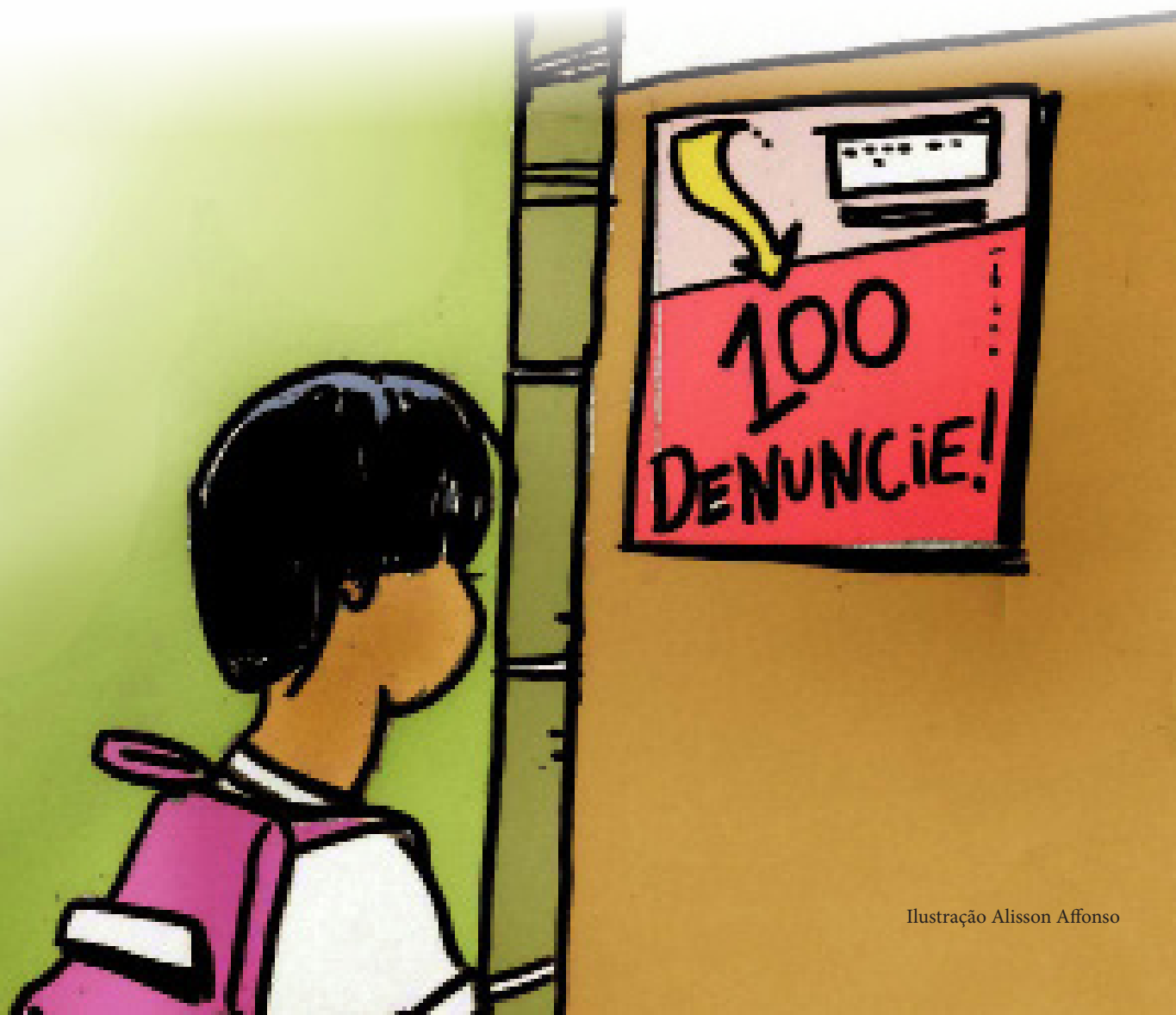
ANGELA TORMA PIETRO E MARIA ANGELA MATTAR YUNES

HISTÓRIA DE MARIA

VAMOS PENSAR EM PREVENÇÃO AO ABUSO SEXUAL NA ESCOLA?

Angela Torma Pietro - Doutora em Educação Ambiental pela Universidade Federal do Rio Grande. Professora da Rede Pública Municipal e Professora do Curso de Direito da Faculdade Anhanguera do Rio Grande

Maria Angela Mattar Yunes - Doutora em Educação: Psicologia da Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora Permanente do Programa em Educação da Unilasalle (Canoas-RS) e colaboradora do Programa de Pós Graduação em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande



Olá pessoal! Que bom reencontrar vocês, já estava com saudades de escrever e compartilhar algumas das minhas histórias. Têm acontecido tantas coisas lá na escola que nem sei por onde começar. Depois de muito pensar sobre o que contar, decidi por tratar de um assunto bem importante e que devemos sempre falar dele na escola e também na nossa família: estou falando da prevenção ao abuso sexual na escola. Um dia em aula nós fizemos uma pesquisa muito legal sobre esse assunto, mas essa história eu não vivi sozinha, então, gostaria de apresentar para vocês um amigo, o nome dele é Cauã e nós estudamos na mesma turma na escola.

Então, a história dessa vez quem vai contar para vocês é o Cauã, um menino muito curioso que vive fazendo mil perguntas para a sua mãe, a Juçara e também para a nossa professora, a Fafá.

Oi pessoal!! Prazer em conhecê-los/as!

Como a Maria já disse, me chamo Cauã e sou amigo dela, estudamos na mesma turma e vim contar para vocês uma história sobre o debate da prevenção ao abuso sexual na escola, um tema que conversamos muito com nossos/as colegas e com a professora Fafá.

Certo dia estava vendo meu programa favorito na TV, quando de repente, durante o comercial, apareceu uma moça falando sobre prevenção e denúncia de abuso sexual de crianças e adolescentes. Fiquei atento, mas com muitas dúvidas. Logo que terminou a propaganda corri para a cozinha perguntar para minha mãe sobre o que eu tinha ouvido.

Minha mãe sempre foi muito atenciosa e preocupada comigo e com minha irmã Yara. Ela sempre nos diz: “Crianças, nunca falem nem aceitem coisas de pessoas estranhas”. “Estudem direitinho, façam seus deveres e ouçam tudo que a professora diz”. Bem, mas ela nunca nos falou sobre aquele assunto da propaganda. Quando perguntei, percebi que ela parou por alguns minutos e depois respondeu: “Meu querido, infelizmente existem pessoas mal intencionadas e que se aproveitam da ingenuidade das crianças..., por isso a mamãe sempre alerta vocês a não falarem ou acompanharem pessoas estranhas”.

Sua resposta, tão cautelosa, não respondeu minha pergunta. Então, fui fazer uma pesquisa na Internet para tentar entender essa história de prevenção e denúncia de abuso sexual de crianças e adolescentes. No site de busca encontrei o seguinte:

O QUE É?

Abuso

O termo “abuso” implica numa violação de direitos e geralmente acontece numa relação humana onde existe desnível de poder. Por exemplo, de alguém mais forte e grande sobre alguém menor e mais frágil. Por exemplo, ocorre abuso de poder quando um adulto mais desenvolvido física e psicologicamente usa seus recursos para dominar uma criança ou adolescente, impedindo-o de se manifestar.

Abuso sexual

Abuso sexual é uma situação na qual a criança ou o adolescente é usada (o) como fonte de prazer sexual de um adolescente mais velho ou de um adulto.

O Abuso Sexual é uma das formas de violência doméstica. É um crime perverso que pode afetar de forma significativa a vida e o desenvolvimento de toda a família. Constitui-se em uma violação dos direitos humanos, e é geralmente praticada por um adulto que usa de forma indevida a sua sexualidade com uma criança e/ou adolescente. O abuso sexual contra a criança e o adolescente tem diversas formas de expressão que vão além da agressão física e psicológica. A depender dos elementos que integram as singularidades de cada situação, temos formas de abuso sexual que podem ser tão ou mais nocivas do que a relação sexual em si. São consideradas formas de abuso sexual: o abuso sexual, a exploração sexual; o voyeurismo; o exibicionismo; telefonemas obscenos; o abuso sexual verbal; exposição de vídeos pornográficos; o assédio sexual e o sadismo. Assim, a violência sexual pode se manifestar de diversas formas, e todas elas violam os direitos das crianças e adolescentes vitimizados. Não podemos esquecer que o abuso sexual é um crime praticado contra a criança e o adolescente e o responsável é punido pelo Estado.

Fui dormir muito curioso, pensando que no dia seguinte eu perguntaria mais coisas sobre esse assunto para minha professora Fafá.

Quando cheguei na escola observei que no quadro de avisos havia um cartaz que falava do Disque Direitos Humanos – Disque 100, o mesmo número que vi na propaganda da TV. Mal entrei na sala, perguntei para a professora Fafá o que significava este número? Para que servia? Quem o atendia? O que acontecia depois?

A professora resolveu pegar o cartaz e levar para a sala de aula para falar sobre o assunto com toda turma. Ela nos disse:

- Pessoal, o Disque Direitos Humanos é um número de telefone para o qual as pessoas devem ligar quando

sabem (ou suspeitam por algum motivo) que uma criança e/ou um adolescente está sofrendo violência. A ligação é gratuita e o serviço funciona diariamente, das 8h às 22h, inclusive nos finais de semana e nos feriados. O Disque 100 busca proteger milhares de crianças e adolescentes que são abusados e, na maioria das vezes, essa violência acontece dentro de casa. São casos de violência doméstica que se expressam através de abusos físicos, abusos psicológicos, negligências e abusos sexuais. Todas as notificações recebidas pelo Disque 100 são encaminhadas em até 24 horas para os órgãos de proteção.

Mas ainda ficamos com algumas dúvidas, e logo perguntamos... O que significava denunciar/ notificar?

O QUE É NOTIFICAR?

Denunciar/ Notificar

Denunciar vem do verbo latino denuntiare que significa: anunciar, declarar, avisar, citar. Segundo o dicionário Aurélio (1989) significa: “dar denuncia de; acusar, delatar; dar a conhecer ou a perceber; revelar-se ou trair-se” (p.155). Popularmente, denunciar é vulgarmente usado a partir de termos pejorativos como, “dedar”, “caguetar”, “entregar” alguém.

Entretanto, em casos de quaisquer modalidades de violência entre pessoas, em que persista ameaça de agressão ou risco de morte, o ato de denunciar pode salvaguardar as vítimas de várias formas de brutalidade, e apresenta, portanto, o sentido absoluto de proteção e preservação da vida e da integridade dos envolvidos.

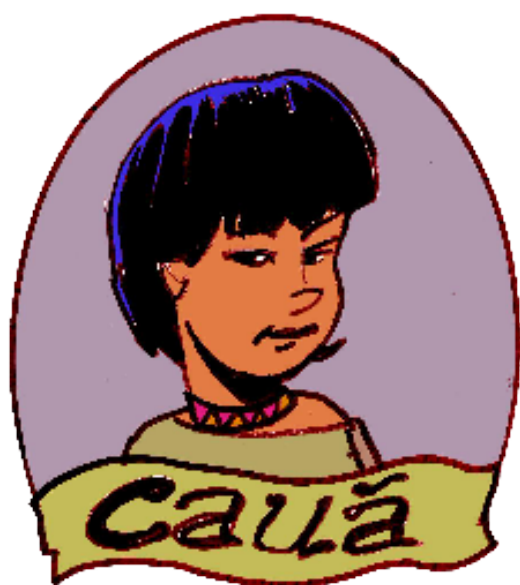


Ilustração Alisson Affonso

Logo após a explicação da professora sobre o significado de denunciar, ela nos disse também que é importante ter o apoio de pessoas de nossa confiança (um amigo, professor, parente próximo) para poder fazer uma denúncia dessa natureza. Disse-nos que é muito importante ter calma e certeza de que a situação de abuso está acontecendo.

Nos demos conta da importância da denúncia para proteger as crianças e os adolescentes de todas as formas de violência, principalmente da violência sexual.

Mas queríamos saber mais, e então perguntamos: “As denúncias só podem ser feitas para o Disque 100. Para quem mais podemos ligar? O que o Disque 100 faz com as informações?” A professora disse-nos que os atendentes encaminham as notificações para o Ministério Público de cada cidade que, por sua vez, as encaminha para o Conselho Tutelar. Outros órgãos de proteção também podem ser contatados,

como: Delegacias Especializadas da Criança e do Adolescente; Delegacia de Polícia, entre outros. A professora explicou para a turma que podemos também fazer a ligação direto para o Conselho Tutelar. Como a professora viu nosso interesse sobre o assunto, resolveu propor um trabalho de pesquisa sobre esses locais, para ser entregue na aula seguinte.

Com o final da aula todos fomos para casa, empolgados com o trabalho que iríamos realizar e apresentar na volta à escola.

Fiquei pensando que existem outras pessoas e outros números de telefone para proteger crianças e adolescentes... A professora Fafá falou alguma coisa sobre rede de proteção, mas quem seriam estas pessoas ou estas instituições que podem proteger a criança e o adolescente?

Fui pesquisar e descobri que a Rede de Proteção que a Professora Fafá falou integra várias instituições. Vamos conhecer alguns destes lugares:

CONSELHO TUTELAR

Quem é? É o responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente.

O que faz? Fiscaliza e atende todas as situações (ações ou omissões) onde os direitos da criança e /ou do adolescente não forem respeitados.

CREAS - CENTRO DE REFERÊNCIA ESPECIALIZADO EM ASSISTÊNCIA SOCIAL

Quem é? É uma unidade pública estatal que atende indivíduos e famílias que tem seus direitos violados.

O que faz? Realiza um atendimento multiprofissional com famílias e indivíduos, busca fortalecer seus vínculos familiares e articula ações com outras instituições de atendimento.

DECA - DELEGACIA ESPECIALIZADA DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Quem é? Delegacia de Polícia Especializada que atende o adolescente infrator e vítima de violência.

O que faz? Operacionaliza o Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei n. 8.069/90. Agilizando os encaminhamentos e priorizando os atendimentos a criança e o adolescente.

ESCOLAS

Quem é? Escolas municipais, estaduais e particulares.

O que faz? Responsáveis pelo ensino formal da criança e do adolescente. Denunciar os casos de suspeita e/ou confirmação.

HOSPITAIS E UNIDADES DE SAÚDE

Quem é? Responsáveis pelo atendimento ambulatorial e hospitalar.

O que faz? Atende e encaminha casos de violência ao Conselho Tutelar.

JUDICIÁRIO

Quem é? É um dos três poderes e tem a função jurisdicional.

O que faz? Compõe os conflitos de interesse nos casos concretos através do processo judicial.

MINISTÉRIO PÚBLICO

Quem é? Instituição responsável pela defesa da ordem jurídica.

O que faz? Atua na defesa dos interesses da sociedade.

Na minha pesquisa sobre Abuso Sexual anotei vários termos que queria saber o que significavam. Um deles era a palavra “consentimento”. Li que nos casos que envolvem abuso sexual existe a falta do consentimento, pois a criança ou adolescente não está preparada, nem física, nem psicologicamente, para decidir. Tampouco está preparada para compreender a natureza de certas formas de contato para opor resistência.

Fiquei com uma grande dúvida, e fui correndo perguntar para minha mãe. Se existe o Disque 100, por que as crianças e/ou adolescentes não ligam logo e avisam que estão sendo abusados? Minha mãe respondeu cuidadosamente: “Cauã, muitas crianças sentem medo, são ameaçadas, se sentem envergonhadas, e muitas vezes porque os outros adultos não acreditam nas suas palavras”. Minha mãe falou sobre uma tal “barreira de silêncio”. Isso ocorre quando a vítima não conta o que aconteceu no abuso por medo, vergonha ou por estar sendo ameaçada pelo abusador. Romper essa barreira é muito importante para que possa existir a proteção.

Fiquei tão surpreso com a resposta da minha mãe e pensei como é importante que todos fiquem sabendo que as pessoas que recebem as denúncias sempre vão acreditar nas suas palavras, que elas serão protegidas e não mais vão sofrer violência.

Mas outra coisa me passou pela cabeça. Será que essa forma de violência ocorre só na rua? Logo lembrei que minha mãe sempre dizia para não falar com pessoas estranhas. Onde ela pode ocorrer? Fui perguntar para minha mãe, já que só teria aula depois do feriado. Ela respondeu: “Cauã, a violência contra a criança e o adolescente pode acontecer tanto dentro de casa como na rua”. Fiquei intrigado com a resposta e disse à minha mãe que não tinha entendido a sua resposta.

Ela me explicou que, muitas vezes, os familiares são os responsáveis por práticas de violência contra crianças e adolescentes. Estes são os casos de violência intrafamiliar, e que quando são pessoas estranhas, são casos de violência extrafamiliar.

Minha mãe continuou explicando que o abuso sexual intrafamiliar ocorre no ambiente de convívio familiar e é praticado por um membro da família: pai, mãe, irmão, avô, avó, tio, tia, padrasto e madrasta.

Continuando, minha mãe, ainda falando sobre o abuso sexual extrafamiliar, me explicou que geralmente é praticado por pessoas que possuem um vínculo com a criança, ou seja: vizinho, amigo mais velho, professor, médico, babá, entre outros. E seguiu falando em ter sempre muito cuidado, não deixar que toquem no meu corpo ou que tirem fotos minhas sem contar para ela.

Nossa, logo, lembrei das palavras da minha mãe sobre sempre ter cuidado com pessoas estranhas, mas que pessoas conhecidas e muito próximas também podem praticar atos de violência. Por isso é importante conhecer mais sobre estas situações para saber como podemos nos proteger e sempre dizer NÃO!!!

Quando retornei à aula, eu estava muito ansioso para apresentar minha pesquisa e, quando cheguei, percebi que toda turma também estava. Apresentamos nossos trabalhos e foi possível concluir que é muito importante discutir esses temas na escola. E que a família e toda a comunidade deve estar atenta e notificar os casos de suspeita/confirmação de violência praticada contra a criança e o adolescente para os órgãos competentes. Entendi que só assim é possível viver em um mundo mais feliz e mais seguro para todas as crianças e adolescentes. Aprendemos também que existem muitos outros aspectos dessas formas de violência que precisamos conhecer mais.

GABRIELA MEDEIROS NOGUEIRA

DIFERENTES MODOS DE BRINCAR NO 1º ANO DO ENSINO FUNDAMENTAL

Professora Adjunta do Instituto de Educação da FURG.

Observar as brincadeiras organizadas pelas crianças no pátio da escola possibilita identificar acordos feitos e desfeitos entre elas, especialmente na disputa de quem ‘comanda’ a brincadeira, assim como a aceitação ou não de novos integrantes no grupo. Essas e outras formas de organização revelam elementos fundamentais da cultura de pares, que constituem a cultura da infância.

Este texto apresenta dados de uma pesquisa que teve por objetivo identificar os modos de brincar das crianças do 1º ano do Ensino Fundamental em uma escola da rede municipal de Pelotas, RS. Em 30 de novembro de 2010, as crianças foram para o pátio da escola com bola, bambolê e corda. Dispersas por diferentes lugares no pátio, as crianças brincaram em grupos, que variaram de dois a seis componentes, sendo que essa composição foi sendo alterada no decorrer das brincadeiras.

Dentre as situações de brincadeira observadas, uma em especial se destaca, devido à participação de várias crianças. Durante vinte e seis minutos, um grupo de meninas permaneceu envolvido na organização de uma apresentação de dança com bambolê. A observação dessa situação possibilitou identificar a forma como as crianças negociaram as regras e os procedimentos a serem realizados e, portanto, os modos que elas viveram a cultura lúdica nesse contexto.

As brincadeiras realizadas pelas meninas no pátio expressaram certo ‘hibridismo’ entre passado e atualidade, como é possível identificar na seguinte música em que cantores atuais são destacados: “Soco, soco / Lady Gaga / Soco, soco / Beyoncé / Soco, soco / Justin Bieber / Soco, soco / eu e você”. A esse respeito, Sarmiento (2003, p. 55) destaca que “[...] as culturas da infância transportam as marcas dos tempos, exprimem a sociedade nas suas contradições, nos seus estratos e na sua complexidade”.

Grande parte do tempo foi despendido para o preparo da brincadeira, ou seja, as meninas negociavam para decidir quem seria a ‘chefe’, quem se apresentaria

em cima ou abaixo na calçada, na frente ou atrás, com ou sem bambolê, etc. Sandy distribuiu os bambolês, organizou a posição das colegas e disse: “cada uma fica em um redondo”. Em cima da calçada estavam posicionadas Alice e Duda, e, abaixo, Sandy, Bruna e Karolina.

Após essa configuração, decidiram que todas deveriam ficar em cima porque era o melhor lugar. Karol sugeriu que algumas meninas ficassem à frente e outras atrás; Sandy concordou com a sugestão, porém Alice achou melhor algumas ficarem na parte mais baixa da calçada. Sandy discordou de Alice, mas Karol lembrou: “A Alice é a chefe, então ela manda e todas tem que obedecer”, e todas obedeceram. De acordo com Borba (2005, p. 123) “[...] o processo coletivo de brincar envolve a coordenação de ideias, papéis significados e ações, exigindo constantes negociações e ajustes pelas crianças, sendo, portanto, passível de rupturas”.

Enquanto Alice e Sandy decidiam o que fazer, as outras meninas brincavam com o bambolê da seguinte forma: 1) Eduarda colocou o bambolê no braço girando-o; 2) Bruna girou o bambolê como se fosse pião; 3) Karol pulou para dentro e para fora do bambolê. Alice observou Karol e entrou dentro do bambolê junto com a colega. As duas saíram correndo como se estivessem dirigindo um carro. As ações listadas relacionam-se com a exploração do bambolê, considerando as diversas possibilidades que a materialidade do objeto permite. Na situação em que as alunas Karol e Alice entraram no bambolê, ele passou a representar um carro. Ações como essas em que a dimensão da fantasia rege a brincadeira, tudo ocorre em um mundo de “faz-de-conta”, em que “[...] o que é verdadeiro e o que é imaginário se confundem estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003, p. 62).

Instantes depois, Alice e Karol retornaram da ‘volta de carro’, comunicando que já haviam ‘decidido

tudo'. Sandy perguntou qual era a música, e Alice respondeu que era surpresa e, junto com a Karol, arrumou as colegas em diferentes lugares em cima da calçada. As duas ficaram na parte de baixo da calçada, posicionadas na frente para que as colegas as imitassem e cantaram músicas da moda (gênero pagode). Depois que terminaram, Sandy disse: "Vamos continuar o show?" Todas concordaram e seguiram ensaiando. As alunas Érica, Bruna e Cintia, aproximaram-se e entraram na brincadeira. Mas as meninas decidiram que Cintia não poderia brincar, e começaram a cantar. Cintia continuou no mesmo lugar e foi se aproximando novamente, quando as meninas perceberam gritaram em coro: "Sai daqui, não é pra tu brincar!"

A descrição anterior demonstra que as negociações continuaram, sendo que algumas crianças ingressaram na brincadeira e uma menina não foi aceita no grupo. De acordo com Borba (2005, p. 219):

Quando brincam em grupo, as crianças estão constantemente negociando para alcançar compreensão partilhada de significados. Os problemas que surgem nas interações entre elas geram argumentações, alternativas de ações, partilha de objetos, papéis e espaço físico, atitudes de cooperação com vistas a resolver os conflitos e a seguir o fluxo das interações.

A seguir algumas imagens do foi descrito na situação anterior:

Quando terminaram a apresentação, as meninas voltaram a discutir sobre qual seria a próxima música a ser cantada. Enquanto discutiam, perguntei sobre algumas músicas que havia observado em aula. A Karol perguntou se era a do cemitério; respondi que sim e as meninas gritaram "eba, eh, eh, eh, eh", se abraçaram e formaram pares para cantar. Alice e Karol deram-se as mãos e Alice perguntou: "a gente tem nova, quer ver?" Começam a cantar uma em frente a outra a música: "Soco, soco/ Lady Gaga...", descrita anteriormente. As duas meninas cantaram fazendo gestos, enquanto as demais que estavam observando disseram que não era assim, que era diferente da que elas conheciam e começam a discutir para ver quem brincaria junto. Alice e Karol começaram a cantar a seguinte música coreografada: "Fui à praia/Tomar um banho/Passou um garotinho/Do meu tamanho/Pisquei o olho/E ele nem ligou/tirei o maiô/ele desmaiou/Contei pra mamãe, ela nem ligou/Contei pro papai, ele nem ligou/Contei pra vovó, ela vomitou/Contei pro vovô e o chinelo rolou".

Bruna e Sandy aproximaram-se e Sandy falou: "Agora é a nossa vez", então Bruna posicionou-se na

frente de Karol e as duas começam a cantar outra música. Após o término dessa, Alice, que observava as colegas cantar e dançar, anunciou que estava com sede e perguntou: "Quem quer ir tomar água comigo?", e as meninas disseram "eu, eu, eu", e saíram correndo atrás da colega.

A letra da música apresenta questões de gênero, de sexualidade, dos diversos papéis que são ocupados pelas pessoas na sociedade e das diferentes atribuições que elas têm. A menina que pretende chamar a atenção do menino com um piscar de olhos e, ao perceber que não teve sucesso, parte para algo que suscitaria uma reação desejada, ou seja, tirar a roupa. O menino que desmaia com a situação, um pai e uma mãe que não ligam para o fato e avós que finalmente reagem de forma repreensiva, um com vômito e outro com chinelada.

Assim como a brincadeira começa, motivada por diferentes situações, termina abruptamente ou muda de foco. No caso relatado, o desfecho dá-se com uma pergunta: "Quem quer ir tomar água comigo".

Considerando essas diferentes manifestações das crianças nos momentos de brincadeiras, Sarmento (2003, p. 63) ressalta que:

A criança constrói fluxos interactivos numa cadeia potencialmente infinita, onde se estabelecem os rituais, se pratica a cantilena (Corsaro, 1997, p. 128), se enraízam as lengalengas, os refrões, as palavras repetidas dos códigos e das senhas, os vocábulos abracadábricos das soluções mágicas.

Tais rituais realizados pelas crianças em diferentes contextos vão fortalecendo os laços entre elas. Fazer algo junto, reconhecer o que o outro diz, significar gestos e expressões, propicia que sentimentos de cumplicidade, de pertencimento e de identidade sejam estabelecidos.

Tendo em vista a organização das crianças entre si, entendo que as escolhas em relação a quem brinca com quem, quem imita quem, quem 'manda' na brincadeira, mostram que as crianças organizam-se em torno de algum objetivo, de alguma brincadeira, e unem-se para preservar esse momento.

É importante que os professores estejam atentos às brincadeiras das crianças, uma vez que esses momentos revelam aspectos importantes da cultura da infância. Além disso, observar o conteúdo das conversas, das músicas e versos recitados permite adentrar na cultura local e perceber o quanto o mundo adulto e o mundo infantil se entrecruzam e são ressignificados a cada momento.

ANDRÉ LUIZ BERNARDO STORINO

DESENHOS ANIMADOS: (RE) PENSANDO GÊNERO E ESTÉTICA

Mestrando em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas – FEBF/EURJ

Este relato de experiência é resultado de uma prática nas aulas de Filosofia para turmas do ensino médio na Escola Estadual Monteiro Lobato, localizada no bairro de Xerém, município de Duque de Caxias - RJ. É uma escola periférica, na qual discentes presenciam diferentes formas de violências: desde simbólicas, verbais e até físicas, seja pela cor da pele, classe, identidade de gênero, orientação sexual, entre outras. Sensíveis foram as violências que decorrem da compreensão do gênero como algo naturalmente biológico, os quais determinam lugares socialmente demarcados e justificados para as mulheres e homens, e a interseccionalidade entre classe, raça/etnia e gênero. Práticas, discursos e discussões ocorridas durante as aulas apresentavam posturas intolerantes, preconceituosas e até mesmo discriminatórias, tanto nas discussões de gênero como nas de estética, esta quase sempre compreendida como branca, magra e heterossexual.

A atribuição das diferenças à natureza negligencia o processo de socialização e seus modelos decididos previamente, cujos aparatos ideológicos se encarregam de informar e fiscalizar, conforme Carrara (2010, p.17. v.2). Dessa forma, compreende-se o conceito gênero como uma construção social que distingue a dimensão biológica da dimensão social, visto que as questões biológicas devem sempre ser problematizadas (SILVA, 2014), pois mulher e homem são “produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos” (CARRARA, 2009, p.42). Assim, “As relações entre mulheres e homens e os significados simbólicos associados às categorias ‘mulher’ e ‘homem’ são socialmente construídos e não podem ser considerados naturais, fixos ou predeterminados (MOORE, 1997, p.3) Passeamos pelas representações que cada um trazia, como gosto-beleza e “formas” corretas de se viver o

“gênero” – entendido como modos de ser homem e ser mulher. Visitamos os conceitos de cultura, de forma bem ampla, pensados como o meio em que o sujeito é ao mesmo tempo “formado” e é formador. Pensamos como, nessa mesma ideia de cultura, são construídos os modos de ser homem e ser mulher, os padrões de beleza, os discursos das essências e naturalização como seus mecanismos de manutenção.

Foi então que introduzimos os desenhos animados para, a partir deles, neles e com eles, repensar as (des) construções sobre gênero, pois “a construção do gênero também se faz por meio de sua desconstrução” (LAURETIS apud. LOURO, 2014, p. 39) e padrões de beleza. Nesse caminho que a proposta ganhou corpo para repensar as correlações de força e as associações que são sugeridas explicitamente entre gênero e beleza pela mídia, através de determinados desenhos infantis que reforçam as opiniões do senso comum: de que há uma normalidade simétrica entre ser heterossexual, branco e magro, o “normal” ou a “norma”.

Ao fazermos a análise de alguns desenhos (a saber: Scooby Doo, He-Man e She-Ra, Família Jackson, Capitão Planeta, Três Espiãs Demais, Cavaleiros do Zodíaco, Mulan, Caverna do Dragão, entre outros, pois o desafio era que elas e eles trouxessem os que gostavam de assistir, enquanto eu levaria os que assisti e ainda assistia) e como eles apresentam e representam tanto a mulher-feminina e o homem-masculino (RAEL, 2013). Foi possível se debruçar em conceitos tais como heteronormatividade, machismo, sexismo, feminismo, diferença, identidade, racismo, cotas, cidadania, direitos humanos, entre outros mais, que apareceram em alguns comentários – os quais, sutilmente, nos permite repensar a prática docente.

Algumas falas foram marcantes, pois ao discutir a representação da mulher em Mulan, um dos alunos

indagou que mesmo ela sendo uma heroína, necessitou de um homem, o Imperador, para validar os seus feitos. Outra aluna, muito espontaneamente, solta, após apresentar o vídeo produzido como sugestão de avaliação: “nunca tinha pensado assim, achava que era natural a mulher cuidar da casa”.

Os desenhos nos permitiram pensar a representação da estética negra que, quando não está ausente, faz-se presente em um nítido processo de branqueamento, a qual é perceptível pelos traços, sendo o cabelo um exemplo. Uma fala marcante foi de uma aluna, em uma das inúmeras discussões, afirmar que não era negra, pois seu cabelo não era “ruim” (crespo), embora sua pele fosse “escura”. As representações povoam os imaginários de uma boa parte das/dos discentes que não querem ser identificados como negros, pois pensa ser o negro aquilo que dele foi feito pela sociedade e pelos meios de comunicação, assim como retratado pelo vídeo “Pele Negra, Máscara Branca”.

A predominância da cor clara, dos cabelos lisos e traços finos associados à pessoa branca, enquanto o negro é associado e caricaturado como mau e feio, o serviçal ou o meliante, é uma constante nos desenhos animados. Seus lugares são sempre aqueles da chacota, os quais, na maior parte das vezes, só se prestam para manter, no jogo político, os estereótipos e alimentar os preconceitos. A relação de poder entre aqueles que produzem estas representações e aqueles que são representados retrata a posição que o negro ainda ocupa na sociedade – de modo geral, relação esta estrutural e politicamente institucionalizada.

Corroborada por práticas adocicadas como parecem ser as práticas do humor, as quais não se questionam a manutenção da discriminação racial, como também de gênero entre outras, e a promoção de preconceitos por meio das “piadas e brincadeiras” que se supõem neutras e ingênuas, tal como é discutido no documentário de Pedro Arantes: “O Riso dos Outros”. Estas práticas são apenas alguns dos degraus das estruturas de conservação que camuflam e reforçam posturas e práticas preconceituosas e discriminatórias.

A representação midiática “quase sempre” propaga e mantém os estereótipos de beleza e os modos de ser mulher e ser homem, reforçando uma espécie de discurso único que sustenta a orientação sexual heterossexual como “única, natural e normal”, e a beleza branca como a “padrão” (LOURO, 2013).

A ideia foi de repensar o ponto de vista sobre o gênero e os padrões de beleza, possibilitando não só ampliar o entendimento do assunto, mas também desenvolver ações que favoreçam a construção de ambiente acolhedor das diferenças, no qual elas são entendidas como caminho seguro para equidade. A diferença pela diferença, a diferença na multiplicidade (GALLO, 2014).

O objetivo foi refletir sobre a (des) construção de gênero e beleza impostos pela sociedade, utilizando-se dos desenhos animados e conhecendo os seus mecanismos de propagação e persuasão. Com o propósito de pensar como a partir de seus discursos e práticas, as alunas e os alunos assumiam, rechaçavam ou ressignificam estes modelos estereotipados de gênero e beleza.

Referências

CARRARA, Sergio et al. (orgs.). **Curso de Especialização em Gênero e Sexualidade**. V2. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília, DF: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2010.

_____. **Gênero e diversidade na escola: formação de professores/as em Gênero, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais**. Livro de conteúdo. Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília: SPM, 2009.

GALLO, Silvio. **Diferença, multiplicidade, transversalidade: para além da lógica identitária da diversidade**. In: RODRIGUES, Alessandro; DALLAICULA, Catarina; FERREIRA, Sérgio Rodrigo da S.. *Transposições: lugares e fronteiras em sexualidade e educação*. Espírito Santo: EDUFES, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Currículo, gênero e sexualidade: O “normal”, O “diferente” e o “excêntrico”**. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed.. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

_____. **Gênero, sexualidade e educação: Um a perspectiva pós-estruturalista**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014

MOORE, Henrietta, **Compreendendo sexo e gênero**. Trad. Júlio Assis Simões. Londres: Routledge, 1997, p. 813-830. Disponível em: <http://e-clam.net/moodle/course/view.php?id=10> Acesso em: 20 de junho de 2013. (arquivo para uso interno do curso de Especialização em Gênero e Sexualidade/EGEs-EURJ)

RAEL, Claudia Cordeiro. **Gênero e sexualidade nos desenhos da Disney**. In LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9 ed.. Petrópolis, RJ: vozes, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org) **Identidade e diferença - a perspectiva dos estudos culturais**. 14. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ANA CAROLINA P. M. DOS SANTOS | DARLENG ARTEN CAVALETTI

AS CRIANÇAS E A CIDADE

OBSERVANDO O ENTORNO DA ESCOLA E PROPONDO MUDANÇAS

Ana Carolina Pereira Martins dos Santos - Pedagoga pela Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Ribeirão Preto (USP) e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas-SP. anacarol_pedagogia@yahoo.com.br.

Darleng Arten Cavaletti - Pedagoga pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com Especialização em Ética, Valores e Saúde na Escola pela Universidade de São Paulo (USP) e Professora de Educação Infantil da Rede Municipal de Campinas - SP. darlengac@gmail.com.

Observando os espaços da cidade, notamos o quanto os automóveis têm dominado o cenário e, mesmo a legislação sempre garantindo a preferência ao pedestre, sabemos que na maioria das vezes ela não é respeitada. Isso também se reflete na ampliação do número de estacionamentos, tanto privados quanto públicos, calçadas estreitas e na rapidez do semáforo para pedestres. Desde a mais tenra idade, é fomentado o desejo de consumo pelos automóveis através dos estímulos publicitários. Entretanto, aquele que deveria ser um meio para facilitar a vida das pessoas, tem se tornado um complicador. Fácil perceber o caos no trânsito das grandes cidades ou, ainda, a irresponsabilidade de alguns que assumem sua direção, o que contribui cada vez mais para que as pessoas se reclusam em suas residências e deixem de ocupar os espaços urbanos, principalmente quando se tem crianças, devido à falta de segurança. A preferência pelo automóvel tornou a rua, antes também espaço para brincadeiras, num ambiente perigoso, hostil, inapropriado à infância, prejudicando assim a apropriação do espaço público e da cidade como espaço para múltiplas relações e convivência na diversidade de maneira harmoniosa. Já não vemos muitas crianças circulando pelos espaços urbanos, conhecendo-os e explorando-os; ademais, são poucos os espaços pensados para elas, e isso pode ser observado na redução do número de praças e áreas verdes, além da deterioração daqueles já existentes, indicando que os tempos mudaram e junto dele, a configuração urbana. Segundo Tonucci (2014, p. 6), “uma cidade sem crianças que andem sozinhas pelas ruas, nas calçadas, nas praças, é uma cidade pior, mais feia, mais insalubre, mais insegura” formando crianças que não brincam, e crianças que não brincam, não crescem bem, segundo

ele próprio. O entorno do Centro de Educação Infantil (CEI), em que desenvolvemos nossas atividades, também não está imune a estas transformações. Os arredores de nossa escola não condizem com o de uma área escolar, não há qualquer sinalização indicando tal espaço, lombadas ou faixas de pedestre. Percebemos crianças e famílias arriscando-se pelas ruas, dividindo-as com os carros que passam, na maioria das vezes, sem respeito ou conhecimento da escola. Falta de informação, sinalização ou de respeito? O que falta para que o espaço escolar e o espaço das crianças e famílias sejam respeitados e enxergados com sua devida importância? Acreditamos que se os centros urbanos apresentassem as condições adequadas para o deslocamento das crianças, propiciando diferentes graus de autonomia, “a interação entre pessoas desconhecidas e a copresença urbana poderiam ser percebidas e vividas de forma distinta daquela que atualmente experimentamos” (LANSKY, 2014, p. 11). Assim como Nascimento (2009), percebemos a invisibilidade das crianças nos espaços urbanos, dado que a cidade é pensada por e para adultos. As vozes infantis não são ouvidas, suas reais necessidades não são alcançadas; sendo assim, elas acabam excluídas do cenário urbano. O que lhes resta são os espaços construídos para elas tais como, plays dos prédios, quintais, escolas e salões de festas ou playgrounds de shoppings. Pensando nestes apontamentos, resolvemos conversar com as crianças a respeito do entorno do CEI, para descobrir suas percepções sobre o mesmo e sobre um campinho de futebol que fica bem ao lado do prédio da Unidade Escolar - já que acreditamos que nossas crianças têm o direito de transitar pelos espaços públicos, conhecer o bairro onde estudam e vivem, utilizar os ambientes comunitários, divertirem-

se e se relacionarem com espaços e pessoas para além dos universos familiar e escolar, pensando em novas formas de olhar e se apropriar do espaço urbano. A partir dessas conversas iniciais, decidimos juntos que iríamos passar uma tarde no campinho, brincando e conhecendo o espaço. No dia combinado, quatro turmas de crianças entre três e seis anos foram ao local, com bolas, cordas, bonecas, carrinhos e outros brinquedos, além de uma imensa vontade de brincar. Todavia, não conseguimos permanecer por muito tempo no espaço, devido à falta de estrutura. Retornando à escola, avaliamos nossa tarde e, dentre vários aspectos apontados, as crianças levantaram os seguintes: falta de água para beber; ausência de sombra; grades e alambrados deteriorados; traves quebradas. Além do próprio campinho, conversamos também sobre o acesso ao mesmo, que se faz por uma rua não pavimentada, sendo que as crianças destacaram a irregularidade do terreno, a quantidade de lixo jogado onde deveria ser a calçada, obrigando-as a transitar pela rua, bem como mato alto e ausência de sinalização, sendo que elas sugeriram a instalação de semáforos para organizar o trânsito. Assim, ao ouvirmos as considerações e sugestões das crianças e levarmos em conta seus desejos e necessidades, as incluímos como usuárias do espaço público, bem como iniciamos o desenvolvimento das noções de cidadania e responsabilidade social. Diante de tudo isso, como na escola temos o hábito de escrever cartas para nos comunicarmos, ficou decidido que encaminharíamos nossos pedidos através de uma carta à Prefeitura Municipal de Campinas. E o fizemos, com nossas críticas e sugestões. As cartas das turmas foram protocoladas junto à Prefeitura. Sem obtermos resposta, como tínhamos um passeio agendado ao Museu, localizado ao lado do prédio da Prefeitura, conseguimos o agendamento de uma conversa com o vice-prefeito da cidade. As crianças estavam muito ansiosas pela conversa e cheias de vontade de solicitar as melhorias. O vice-prefeito nos atendeu com muita atenção, ouviu todas as solicitações das crianças, desde o cercamento do campinho para não ocorrer nenhum

acidente até a colocação de asfalto na rua que vai da escola até ele. E ainda questionaram o porquê da prefeitura não ter respondido às cartas enviadas. Para nossa surpresa, alguns meses depois, foram plantadas árvores ao redor da escola e no espaço do campinho. Pouco tempo depois, vieram funcionários de outro departamento para pintarem as ruas do entorno, adequando a sinalização e indicando o espaço escolar. As crianças ficaram muito felizes por terem seus pedidos atendidos, mas ainda aguardam outras melhorias solicitadas e, para isso, mais uma carta foi escrita para ser encaminhada. Entendemos que a cidade para além de ser um lugar de lazer, brincadeiras, é também um espaço de encontros, de relações, de socialização. Dessa maneira, como destaca Moacir Gadotti (2006, p. 138), a escola educa para a diversidade da cidade e “precisa estar aberta para a diversidade cultural, étnica e de gênero, e às diferentes opções sexuais. As diferenças exigem uma nova escola”. Tonucci (2005, p. 21) constata aquilo que apresentamos no início deste relato: que nas últimas décadas, as cidades têm sido modificadas com base no trabalho dos adultos, e sugere um possível encaminhamento para essa situação: devolver a qualidade de vida das cidades a partir de um novo projeto que considerasse como eixo condutor o “jogo das crianças”, ou seja, que privilegiasse o direito e dever das crianças de brincar. Consideramos que a formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na sociedade perpassa a instituição de Educação Infantil, na medida em que as crianças tem voz e são ouvidas, tanto no ambiente escolar quanto fora dele. Percebemos, com o passar do tempo, que as crianças passaram a ter um olhar mais atento para o entorno da Unidade, nos questionando sobre a realização das mudanças solicitadas, outras que ainda poderiam ser feitas, bem como fazendo referência à responsabilidade do poder público nesta tarefa. Dessa forma, entendemos que cabe à escola, em parceria com as famílias e o poder público, garantir que nos espaços urbanos as crianças tornem-se visíveis, que suas vozes sejam ouvidas e que sua liberdade seja garantida – assim como é para os adultos.

Referências

- GADOTTI, Moacir (2006). *A Escola Na Cidade Que Educa*. Cadernos Cenpec – Educação e Cidade. São Paulo, n 1, p. 133-141, primeiro semestre de 2006.
- LANSKY, Samy. *Segregação e encontro entre a escola e a casa*. Revista Pátio – Educação Infantil. Grupo A Editora, Porto Alegre, Ano XII, número 40, Julho/Setembro 2014.
- NASCIMENTO, Nayana Brettas. *A cidade (re)criada pelo imaginário e cultura lúdica das crianças - um estudo em sociologia da infância*. 2009. Tese de mestrado em Estudos da Criança. Instituto de Estudos da Criança, Universidade do Minho, Portugal, 2009.
- TONUCCI, Francesco. *Quando as crianças dizem: Agora Chega!* Porto Alegre: Artmed, 2005. _____. *As crianças e a cidade*. Revista Pátio – Educação Infantil. Grupo A Editora, Porto Alegre, Ano XII, número 40, Julho/Setembro 2014.

AS DIVERSIDADES NA SÉRIE ANIMADA “STEVEN UNIVERSO” DO CARTOON NETWORK

Fábio Ortiz Goulart - Graduando do curso de Letras – Português da Universidade Federal do Rio Grande, FURG
José Andrew Vieira Maio - Graduando do curso de Física - Licenciatura da Universidade Federal do Rio Grande, FURG

Sabendo-se que os desenhos infantis e as diferentes mídias às quais as crianças são expostas hoje são peças fundamentais para o desenvolvimento do convívio social, das atitudes e também das diferentes formas de discurso praticadas pelas crianças, há cada vez mais a necessidade de explorar o mundo das diferenças e sexualidades no universo dos desenhos animados – coisa que o canal televisivo infantil Cartoon Network faz com total domínio, em muitas vezes com sutileza, e em outras com mais clareza. Assim a emissora infantil tornou-se a pioneira nos assuntos referentes às diversidades no espaço dos desenhos animados.

Partindo de diversas animações que exploram as diferenças presentes em nossa sociedade, tais como “As Meninas Superpoderosas”, com personagens como o Ele – um demônio afeminado –, a Docinho, uma das protagonistas da série que possui características e atitudes ditas masculinas, e o próprio pai das meninas superpoderosas, o Professor Utônio, que é um pai solteiro que cria três filhas adotadas. Entre outros programas, há de ressaltar “Hora de Aventura”, onde duas das personagens coadjuvantes, ambas identificadas do sexo feminino – a Princesa Jujuba do Reino Doce e a Rainha dos Vampiros, Marceline – tiveram um relacionamento homoafetivo (embora isso tenha ficado subentendido durante o desenrolar da série), entendemos que essas animações se fazem imprescindíveis para o desenvolvimento das crianças em fase escolar e pré-escolar.

Concordando com a ideia de que os desenhos animados, assim como os contos de fadas, são importantes para o desenvolvimento infantil (MAGNANELLI, 2005), a série “Steven Universo”, que foi a primeira série do estúdio produzida por uma mulher e que será discutida ao longo deste

artigo, apresenta diversas formas sobre como a nossa sociedade é apresentada para as crianças, quebrando desde estereótipos de gêneros e famílias, até padrões de beleza estipulados pelo meio social.

DIVERSIDADES DE GÊNERO

A série como um todo aborda diferentes temáticas, desde relacionamentos homoafetivos, como também a diversidade de gênero e racial. Entre suas personagens fixas encontram-se: Steven Universo, o protagonista da série; As Crystal Gems Pérola, Garnet e Ametista, que são as “tias” de Steven e fazem parte de uma raça alienígena conhecida como Gems (Gemas em tradução livre); Connie, humana e a melhor amiga de Steven; e Greg, o genitor de Steven.

As Crystal Gems, como demonstrado em alguns episódios, são transgêneros, e identificam-se com o sexo feminino; já Steven, mesmo fazendo parte das Crystal Gems, identifica-se como do gênero masculino, porém às vezes refere-se a si mesmo no feminino. Dentre as habilidades paranormais das Gems, a mais notável é de fundir-se entre si através de danças. O personagem principal em certo episódio fundiu-se com sua melhor amiga, a humana Connie, transformando-se em uma nova Gem, chamada Stevonnie – a junção de Steven e Connie – e que identificava-se com o gênero feminino.

Outra habilidade delas é a de transmutação, ou seja, a capacidade de transformar-se em qualquer forma que quiserem, e isso comprova que as Gems não possuem um gênero explicitamente definido, e sim que fazem parte do grande grupo da transgeneridade, sendo entendidas por muitos fãs da série e militantes da causa LGBTTI como gênero não-binário, mas em relação a isso não existe nada comprovado pelo canal televisivo infantil ou pela própria criadora.

DIVERSIDADES SEXUAIS

A série nos mostra relações homoafetivas, sendo duas até o momento. Uma delas foi apresentada na primeira temporada, e a outra apresentada na segunda e atual temporada do programa. Nesta temática, o Cartoon Network foi mais direto, deixando claramente a presença da homossexualidade em um de seus desenhos.

O primeiro caso foi apresentado no último episódio da primeira temporada, que mostra a Crystal Gem Garnet como sendo uma fusão de outras duas Gems – a Safira e Rubi, esta última possuindo atitudes mais masculinizadas –, que claramente mostram um grande nível de afetividade entre as duas personagens. Posteriormente, Garnet canta

uma canção enquanto batalha contra uma Gem maligna, onde há partes em que a personagem diz:

Vá em frente, que teu soco é improvável/Não tá vendo que o meu lance é estável?/O seu ódio é porque eu sei ficar na minha/Tá zangada porque tá sozinha [...]/Sou feita de amo-o-o-or [...]/Isso somos nós/Isso é quem eu sou [...] (UNIVERSO, 2015).

Essa canção torna muito mais clara a relação entre Safira e Rubi. Já o segundo caso foi apresentado de forma mais secundária, tendo este segundo casal uma pequena aparição e com apenas algumas frases, mas mesmo assim é de grande valia este tipo de representatividade.

DIVERSIDADES RACIAIS

Além do que já fora mencionado nas seções anteriores, a série também apresenta diferenças raciais entre as personagens, como por exemplo o tom de pele da personagem Garnet, que é negra, e a amiga de Steven, Connie, que também é negra. Outra questão é o tom de pele de Ametista, que é roxo, que obviamente é assim por causa de seu nome o do que ele representa.

Os pais de Steven são de raças diferentes, sendo a mãe, Ruby Quartz, uma Crystal Gem, e o pai Greg, um humano – o que faz de Steven uma espécie de mestiço, mas essas questões de diferenças raciais não são citadas durante a série.

Referências

- MAGALHÃES, J. C.; RIBEIRO, P. R. C. (Re) pensando as representações de gênero nos episódios de Peppa Pig. *Diversidade e Educação*. v.2., n.4, Rio Grande, 2014. p.24-26.
- MAGNANELLI, A. P. Era uma vez... E ainda é: Contos de fada – possível resolução para os conflitos infantis. Disponível em: <<http://comciencia.br/reportagens/2005/12/10.shtml>>. Acesso em: 20 set. 2015.
- UNIVERSO, S. Mais forte que você. Disponível em: <<http://letras.mus.br/steven-universo/mais-forte-que-voce/>>. Acesso em: 21 set. 2015.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

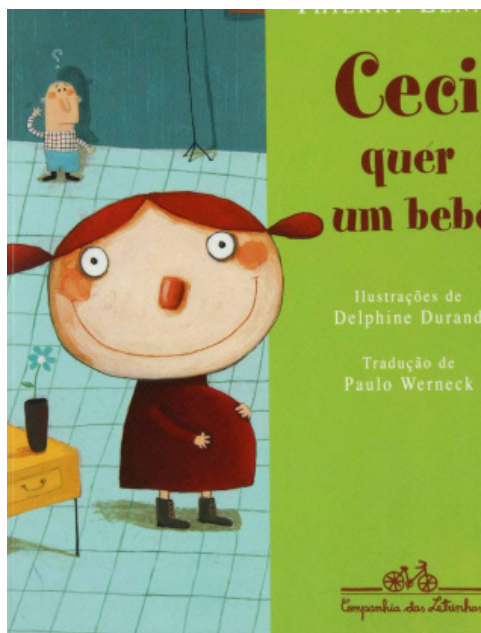
Para o fechamento do artigo trazemos a conclusão de Magalhães e Ribeiro (2014, p. 26), em seu artigo que trata de outra animação como espaço educativo – no caso do artigo dessas autoras, o desenho escolhido foi “Peppa Pig” –, no qual as autoras afirmam que “Elencar e discutir alguns aspectos sobre a animação ‘Peppa Pig’ nos possibilitou perceber o quanto analisar esses artefatos culturais se mostra relevante para a discussão das masculinidades e feminilidades na infância.”

Neste trecho final de seu artigo e um pouco mais adiante, as autoras afirmam que devemos prestar atenção àquilo que as crianças assistem e que são de importância para que, desde a mais tenra idade, possamos desenvolver as identidades dos sujeitos a quem esses programas são designados.

Concluimos que, além das questões levantadas pela série, outros instrumentos dentro do próprio programa deixam clara a mensagem que muitas vezes pais e outras pessoas do convívio social das crianças não conseguem explicar a elas – como por exemplo, a música cantada pela personagem Garnet, que faz com que, de uma forma lúdica, as crianças entendam as sexualidades. Além disso, outros elementos dentro da série podem ser levados em consideração neste aspecto, como por exemplo, a própria habilidade de transmutação e fusão das Gems.

Ainda dentro dos contextos de Magnanelli (2005) e Magalhães e Ribeiro (2014), os desenhos animados devem sim ser explorados de forma que possam ilustrar diferentes realidades presentes no mundo que circunda as crianças, pois é através desses programas e de outros espaços educativos que construímos as identidades das mesmas, mesmo que indiretamente. Propomos aos pedagogos e educadores da educação infantil que tenham olhos atentos ao que as crianças assistem e que possam utilizar estes materiais para uso em sala de aula, como forma de mostrar às crianças o mundo diversificado em que vivemos.

RESENHA



CECI QUER UM BEBÊ

O livro “Ceci quer um bebê”, de Thierry Lenain, aborda o tema da sexualidade, vista pelos olhos das crianças, Ceci e Max. Ceci decide ter um bebê e pede ajuda para Max, seu amigo da escola. Verificam se a porta está bem fechada, deitam-se na cama e se abraçam forte durante três minutos, supondo que assim o bebê será concebido. Depois disto, vão para cozinha fazer um lanche.

No dia seguinte era festa de Carnaval na escola, e Max foi vestido de guerreiro e Ceci com barriga de grávida; a professora ficou surpresa com a escolha de fantasia de Ceci, mas a festa seguiu. No outro dia, Ceci continuou com sua barriga de grávida, e ao chegar à escola a professora furiosa, pensando no que poderia ter acontecido, lhes chama a atenção.

Ceci por sua vez, começou a ter desejos, pedindo chocolates aos seus colegas que sempre ajudavam. No terceiro dia, Max e Ceci se encontraram em uma praça, Ceci chegou trazendo um carrinho de bebê e, para surpresa de Max, a barriga dela havia sumido e dentro do

carrinho havia um bebê. Ao ver o bebê, Max achou muito bacana e ficou feliz.

De repente, a mãe de Ceci apareceu desesperada na praça e, ao encontrar Max e Ceci, indagou porque ela havia levado seu irmãozinho para rua, sendo que ele era tão pequeno. Ceci ficou sem palavras, e sua mãe brava levou embora o carrinho com o bebê dentro. Max, não entendendo, pensou que realmente tivessem feito um bebê. Ceci suspirou ao pensar como os meninos são bobos, então abraçou Max e disse que o amava mesmo assim.

Esse livro é um ótimo material pedagógico para ser utilizado com turmas de séries iniciais, pois vai tratar das diferenças de meninos e meninas do ponto de vista das próprias crianças. A história traz um tema que muitas vezes é visto com estranhamento e dificuldade para professores/as abordarem em sala de aula, mas com humor e sensibilidade vemos que é possível.

JÚLIA GABRIELA AZEVEDO BECK

Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura – Bolsista de Iniciação Científica CNPq – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

MENINA BONITA DO LAÇO DE FITA



Ao ler o livro “Menina bonita do laço de fita” de Ana Maria Machado, percebemos um diferencial de tantas outras histórias, ou então do nosso dia a dia: nesta história, o bonito e valorizado é ser negro.

O vizinho da menina do laço de fita, um coelho branco com orelhas cor-de-rosa e olhos vermelhos, achava a menina a pessoa mais linda que ele já havia conhecido. Afinal ela tinha os olhos brilhantes que pareciam duas azeitonas pretas, cabelos enroladinhos e bem negros, com um pele escura e lustrosa, e usava laços de fitas coloridas para enfeitá-lo.

O coelho sempre que a enxergava pensava o quanto queria ter uma filha pretinha e linda como ela, até que decidiu perguntar para a menina o que ele poderia fazer para ficar pretinho igual a ela, ou então qual era o segredo para ela ser tão pretinha.

A menina nunca sabia o que responder, inventava diversas histórias, como que havia caído em um lata de tinta preta quando era pequenina, que havia tomado muito café ou então comido muitas ameixas. O coelho,

na sua incansável busca, tentou fazer tudo o que a menina lhe dizia, mas acabava nunca dando certo.

Cansada de tanto inventar histórias, a menina foi perguntar para a sua mãe, que lhe contou que isso era arte da avó preta. O coelho então percebeu que toda sua família era branquinha, e todos sempre se parecem com seus familiares, mas como ele queria ter uma filha pretinha, teria que se casar com uma coelha preta – não foi muito difícil de achar, e foram namorando, depois casaram e tiveram muitos filhos, de tudo que era gosto: branco, cinza, pintado e, finalmente, uma coelha bem pretinha, que era a filha da menina. A coelhinha negra sempre encantava a todos onde passava, e o coelhinho branco ficou muito feliz, tornando-se ainda mais amigo da menina do laço de fita.

Esse livro é um ótimo material pedagógico para ser utilizado em diferentes idades, de diferentes maneiras, pois ele vem tratar com sensibilidade um assunto que muitas vezes é visto como difícil e preocupante, fazendo com que torne-se acessível a todos, principalmente por ter desenhos grandes e coloridos que chamam a atenção de qualquer criança.

THAÍS DALTOÉ

Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura - Bolsista de Iniciação Científica CNPq – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE –
Universidade Federal do Rio Grande - FURG

A HISTÓRIA DE JÚLIA E SUA SOMBRA DE MENINO



O livro produzido por Christian Bruel, Anne Galland e Anne Bozellec, aborda questões sobre produção de gênero, trazendo a história de Júlia, uma menina que “foge” um pouco dos padrões. Júlia gosta de ler de patins; não gosta de se pentear, nem de tomar banho; não é muito gentil, mas quer muito ganhar um beijinho. Todos/as que vivem com Júlia a questionam por ser tão diferente, dizem o tempo todo que ela parece um menino. Até o dia em que sua sombra passou a refletir a de um menino; porém, Júlia não gostou do que viu, ela queria ser apenas ela mesma.

Ao ouvir tanto que parecia um menino, Júlia acabou por adotar tal identidade, mesmo não querendo ser daquele jeito. Cheia de frustrações, a menina já não se reconhece mais, pensa em se adaptar à forma que todos/as a veem, para que assim possam finalmente aceitá-la. Entretanto, não é apenas ela que passa por esta situação desanimadora. Júlia encontra um amigo, um menino com sombra de menina. Juntos, refletem de maneira simples e pura de criança, porém repleta de sabedoria, que apesar de

todas imposições feitas a eles/as, podem ser do jeito que são.

Abordando assuntos importantes, o livro “A história de Júlia e sua sombra de menino” traz uma reflexão comovente e divertida sobre questões sociais, como a sociedade binária, que acaba por exigir das pessoas atitudes que estejam de acordo com as construções feitas para o gênero que correspondem. Assim, é possível pensar, também, no sofrimento daqueles/as que não se encaixam em tais regras.

GABRIELLE FARIAS PEDRA

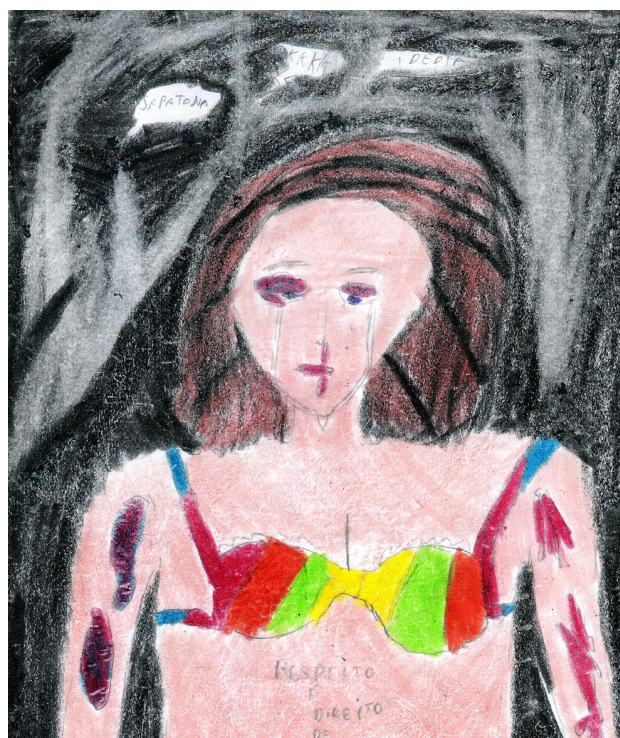
Graduanda do curso de Pedagogia Licenciatura – Bolsista de Iniciação Científica CNPq – Grupo de Pesquisa Sexualidade e Escola – GESE – Universidade Federal do Rio Grande – FURG.

TRABALHOS PREMIADOS NA III MOSTRA CULTURAL SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

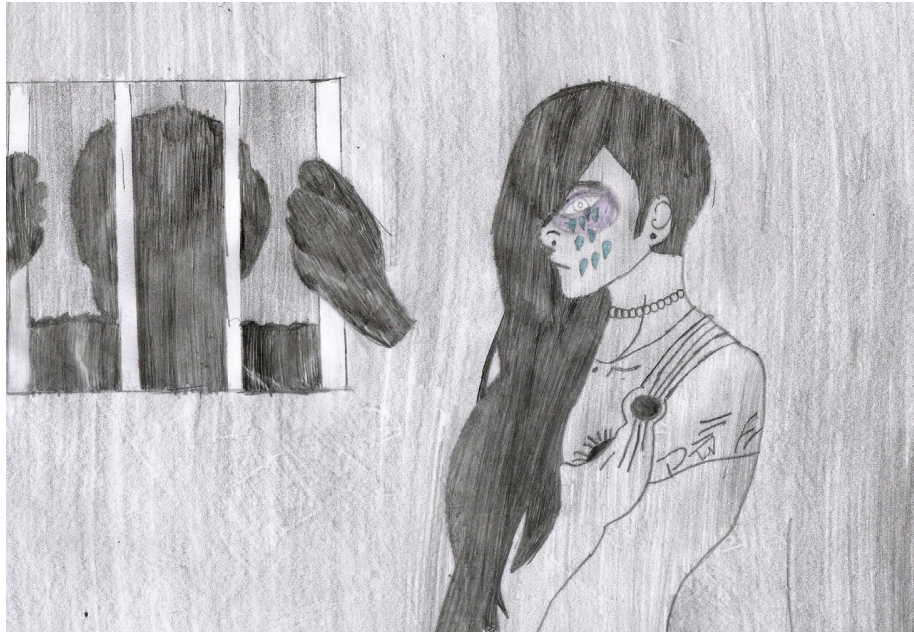
ANOS INICIAIS – 4º E 5º ANO – 1º LUGAR
RICARDO ALVES PIVA | EEEF BARÃO DO CERRO LARGO
PROFESSORA: DAIANA MELISSA FLORES BIBIANO PIRES



ANOS INICIAIS – 4º E 5º ANO – 2º LUGAR
GABRIEL HENRIQUE DE OLIVEIRA MUCHE | EMEF ALTAMIR DE LACERDA
PROFESSORA: RENATA DE OLIVEIRA PIRES



ANOS FINAIS – 6º A 9º ANO – 1º LUGAR
TIELLE NEVES MARQUES | EMEF FRANÇA PINTO
PROFESSORA: ANDREA DE LA ROCHA PASCHOAL



ANOS FINAIS – 6º A 9º ANO – 2º LUGAR
MICHAEL RODRIGUES DOS SANTOS | EMEF MATE AMARGO
PROFESSORA: GIOVANI GOMES



ENSINO MÉDIO
 ENSINO MÉDIO – 1º LUGAR
 EMANOEL ROMEU XIMENDES | EEM SILVA GAMA
 PROFESSORA: LISIANE SILVA DAS NEVES



ENSINO MÉDIO
 ENSINO MÉDIO – 2º LUGAR | MARIANA BIARBOSA LISBOA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA
 DO RIO GRANDE DO SUL – CAMPUS RIO GRANDE
 PROFESSORA: MÁRCIO JOSÉ RAMOS TORRES





GRUPO DE PESQUISA SEXUALIDADE E ESCOLA - GESE

FONE: (53) 3233- 6709 OU 3233- 6674
E-MAIL: SEXUALIDADEEESCOLA@FURG.BR
SITE: SEXUALIDADEEESCOLA.FURG.BR
FACEBOOK.COM/GESE

CONFIRA AS EDIÇÕES ONLINE DA REVISTA DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO NO SITE
WWW.REVISTADIVERSIDADEEEDUCACAO.FURG.BR