



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

## **MEDIAÇÃO DE LEITURA: UMA PROPOSTA PARA DISCUTIR GÊNERO, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E CONSUMO COM AS CRIANÇAS DA EDUCAÇÃO INFANTIL**

Jéssica Tairâne de Moraes<sup>1</sup>

### **Resumo**

Este projeto visa promover oportunidades para que as crianças leiam com olhos atentos o mundo à nossa volta. Para tanto, são discutidos temas que problematizam gênero, raça, mídia e consumo com as crianças da Educação Infantil, tendo como recursos a literatura infantil, jornais, revistas, gibis, propagandas. Pela vertente dos Estudos Culturais na perspectiva pós-estruturalista, o projeto desenvolvido com as crianças apresenta como problema “qual o papel / interferência da mídia na construção da identidade de gênero das crianças que frequentam a Educação Infantil e como elas têm construído suas identidades acerca dessas influências?”, tendo como objetivo principal problematizar as questões que envolvem as diversidades, desconstruindo estereótipos de gênero (assim como de raça e etnia) expostos pela mídia e que atravessam a infância contemporânea. Metodologicamente, o projeto se estrutura através de: Oficinas de mídia e Educação; Discussões de propagandas, brinquedos e consumo; contato com histórias que problematizam padrões que envolvem gênero e raça; momento de contato com revistas, jornais e gibis; momentos de brincadeiras que integram meninos e meninas e que colocam em xeque papéis pré-estabelecidos socialmente para homens/meninos e mulheres/meninas; pesquisas com as famílias; contato com brinquedos artesanais e sem logomarca; contato com elementos da natureza; divulgação das interações das crianças. O projeto está em andamento e visa encontrar possibilidades de ampliar o debate sobre a infância contemporânea e a cultura atual, sem instituir normas ou verdades absolutas, mas, sim, poder lançar novos olhares sobre as infâncias que circulam em nosso tempo.

**Palavras-chave:** Estudos Culturais. Educação Infantil. Relações de Gênero. Mídia. Consumo.

---

<sup>1</sup> Professora da Rede Municipal de Ensino, e-mail [jetairane@gmail.com](mailto:jetairane@gmail.com) E.M.E.I. Irmã Valéria



## INTRODUÇÃO

**CENA 1:** A professora de uma turma de Educação Infantil (crianças com 3 anos de idade), da Rede Pública de Novo Hamburgo, disponibiliza aos seus alunos diversos livros no centro do tapete. De repente, uma menina inicia uma briga com um menino. Ao ser questionada do porquê do conflito, a aluna responde que o colega não pode ler aquele livro porque ele é só para meninas, pois traz ilustrações de princesas.

**CENA 2:** Escola pública de Novo Hamburgo. Turma da Educação Infantil de crianças de 5 anos de idade. Dia do brinquedo de casa. A professora solicita que, primeiramente, as meninas da turma busquem seus brinquedos que estão guardados nas suas mochilas para brincar e, após, os meninos. Nesse momento, um aluno exclama: *“As meninas vão primeiro porque são fracas!”*.

**CENA 3:** Turma de Educação Infantil de uma escola do município de Novo Hamburgo. Crianças sentadas em roda no tapete e, no centro, imagens de diferentes tipos de *Barbies*. Ao se solicitar que cada criança aponte qual das bonecas acha mais bonita e justifique a escolha, uma menina negra escolhe a Barbie loira, a “tradicional”, dizendo que ela é a mais bonita porque *“o cabelo dela é lindo”*.

Início a apresentação deste projeto, que intitula o artigo, com a descrição de três cenas vivenciadas com as crianças que frequentam a Educação Infantil. O projeto foi e ainda está sendo desenvolvido em uma escola pública<sup>2</sup> do município de Novo Hamburgo/RS, que atende crianças de três e quatro anos de idade.

As situações descritas na abertura deste capítulo servem como justificativa para a relevância da discussão sobre gênero, relações étnico- raciais e consumo com as crianças pequenas da escola de Educação Infantil. No entanto, antes de dar prosseguimento à discussão, considero importante destacar que o projeto ocorre semanalmente em cada turma da escola, que se localiza na periferia da cidade de Novo Hamburgo/RS, atendendo 140 crianças de três e quatro anos de idade, por

---

<sup>2</sup> Escola Municipal de Educação Infantil Irmã Valéria.



meio de oficinas e histórias que geram discussões sobre os temas que ele abrange, tendo como eixo norteador as interações e a brincadeira, previstas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (DCNEI/2010).

Outro ponto relevante a destacar é que o projeto conta com aportes teóricos e pesquisas do campo dos Estudos Culturais, na perspectiva pós-estruturalista para dar conta do seu objetivo principal, que é problematizar as questões que envolvem as diversidades, desconstruindo estereótipos de gênero (assim como de raça e etnia) expostos pela mídia e que atravessam a infância contemporânea, percebendo, através das oficinas, histórias, discussões e brincadeiras, que há muitos modos de se vivenciar o gênero, que nem tudo o que é assistido na televisão deve ditar nosso modo de ser e que todas as pessoas têm o direito de ser respeitadas. O projeto tem como problema o questionamento *“qual o papel/interferência da mídia na construção da identidade de gênero das crianças que frequentam a Educação Infantil e como elas têm construído suas identidades acerca dessas influências?”*.

Através da minha experiência como pesquisadora, professora da Educação Infantil e convivendo com as infâncias, é possível perceber que a generificação da infância não se dá pelo fato de a criança brincar, dançar, fazer de conta que é uma mãe, uma modelo, um super-herói, mas, sim, pelo olhar do adulto no momento em que oferece determinados artefatos e brinquedos às crianças, de modo que o estereótipo que temos na contemporaneidade – ainda – de “ser homem” e “ser mulher” seja algo natural.

Nessa perspectiva, torna-se válido trazer aqui o conceito de *scripts* de gênero, de Jane Felipe (2016), que se refere às atribuições e comportamentos que são esperados socialmente de meninos/homens e meninas/mulheres. Dessa forma, de maneira muito precoce, crianças vão aprendendo como “devem” se portar e quais atitudes adotar sendo meninos ou meninas.

Na tentativa de regular comportamentos de meninos e meninas e de que esses adotem os *scripts* esperados, também vale salientar que temos uma indústria midiática que multiplica a ideia da infância sedutora, sexualizada, provocativa,



consumista e generificada, que se enxerga através das roupas que a crianças usam, dos apetrechos e pertences que levam para a escola e de suas falas e representações durante o brincar. Segundo dados apresentados pelo Instituto Alana<sup>3</sup>, a criança brasileira é uma das que mais assiste televisão no mundo: é um total de 5 horas, 4 minutos e 23 segundos, em média, em frente à TV, por dia. Frente à complexidade desse contexto, é possível perceber que não há como discutir com as crianças as relações de gênero, assim como as relações étnico-raciais, sem contemplar o papel que a mídia e, em especial, as propagandas voltadas ao público infantil, exerce no processo das construções identitárias.

Fischer (1999, p. 21) considera que “um dos espaços da cultura em que se torna mais visível o processo de construção social de identidade talvez seja o da mídia e, particularmente, o da publicidade”. E em relação à publicidade direcionada às crianças, Douglas Kellner (2001, p. 322) considera que “[...] os indivíduos aprendem a se identificar com valores, modelos e comportamentos sociais através da propaganda, que é, portanto, um importante instrumento de socialização, ao mesmo tempo em que determina a demanda do consumidor” (KELLNER, 2001, p. 322).

Levando em consideração tudo o que foi exposto aqui, o projeto de Mediação de Leitura trata de discutir as relações e os *scripts* de gênero, as relações étnico-raciais e o consumo (não somente de apetrechos, mas também de estilos de vida e modos de ser) com as crianças da Educação Infantil, utilizando recursos (propagandas, imagens de brinquedos) que têm visibilidade através da mídia, da publicidade e histórias infantis, buscando ampliar o debate com os infantes e procurando contribuir no processo de desenvolvimento de uma sociedade verdadeiramente democrática, mais justa e igualitária. Assim, a seguir será exposto um recorte do trabalho realizado com as turmas da Educação Infantil dentro desse projeto.

3 Dados divulgados pelo Ibope. Informações disponíveis em: <http://defesa.alana.org.br/post/32806872923/um-carrossel-de-vendas-marca-de-sabonete-invadenovela>. Acesso em 20 dez. 2016.



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

## **A PRÁTICA: GERANDO DISCUSSÕES COM AS CRIANÇAS PEQUENAS ATRAVÉS DA MEDIAÇÃO DE LEITURA**

Como já relatado anteriormente, o projeto de Mediação de Leitura desenvolvido em uma escola municipal de Educação Infantil de Novo Hamburgo/RS, faz uso da literatura infantil e oficinas de mídia e educação para discutir as questões de gênero, relações étnico-raciais e consumo com as crianças de três e quatro anos de idade. Desse modo, dentre todas as oficinas realizadas, histórias trabalhadas e situações de brincadeiras e interações promovidas a partir disso, elenquei quatro momentos que propus às crianças para expor e analisar, divididos nas seguintes categorias: a) *“Ela é a mais bonita porque o cabelo dela é lindo”*: brinquedos que reforçam padrões e preconceitos; b) Bibi brinca com meninos: *“Cada criança pode brincar do que quiser, né profe?”*; c) Artur e Clementina: uma história para discutir maus-tratos emocionais contra as mulheres; d) Isa Rosa: desmistificando o binarismo das cores rosa e a azul.

### **“ELA É A MAIS BONITA PORQUE O CABELO DELA É LINDO”: BRINQUEDOS QUE REFORÇAM PADRÕES E PRECONCEITOS**

A frase que intitula essa categoria de análise se trata da fala de uma menina, de quatro anos de idade, negra, surgida em uma das oficinas de mídia e educação realizadas com as crianças dentro do projeto de Mediação de Leitura. Como recurso, a oficina contou com imagens de diferentes bonecas *Barbie*, da linha *Diversidade*, produzida pela Mattel. As imagens utilizadas foram conforme consta na foto ilustrativa abaixo:



Figura 1: Bonecas linha *Diversidade* da *Barbie*. Fonte: Google Imagens.

Para realização da oficina em questão, no centro de uma roda no tapete com as crianças, foram disponibilizadas imagens das bonecas representadas acima e cada criança foi convidada a apontar qual das imagens das bonecas mais lhe agradava e o que achava de mais bonito nela, justificando sua escolha. Esse momento teve por objetivo investigar se as crianças são interpeladas por algum padrão de beleza.



Figura 2: imagens das bonecas no centro do tapete da sala de aula. Fonte: registros da autora



Antes de começarem a apontar as imagens das bonecas preferidas, as crianças já trouxeram alguns discursos que demonstraram certo “espanto” ao se deparar com algo “fora do padrão”: *“Olha ali, aquela Barbie é gorda!”*, *“Olha ali o cabelo daquela, é colorido!”*, *“Nossa, uma Barbie gordinha!”*.

No momento da escolha, num universo de 18 crianças presentes, 8 crianças escolheram a *Barbie* loira, a “tradicional”, como a mais bonita. Dentre as justificativas das crianças para a escolha dessa boneca, destaca-se a da menina, de 4 anos de idade, negra, que intitula essa categoria de análise: *“Ela é a mais bonita porque o cabelo dela é lindo!”*. Tal situação deixa claro o fato de que, além de um retrato hegemônico sobre a figura feminina, com a representação da boneca que faz alusão a uma pessoa magra, *estilosa*, usando roupas e acessórios da cor rosa, escolhida por grande parte das crianças, também traz representações sobre a questão racial, no momento em que a *Barbie* é uma princesa com cabelos maravilhosos, longos – e louros. Em seus estudos sobre a *Barbie*, Steinberg (2001, p. 333) afirma que “a *Barbie* normal, loira, é a padrão a partir do qual as ‘outras’ surgem. [...] A brancura da *Barbie* a privilegia a não ser questionada; ela é o padrão para todas as outras” [grifo meu].

Outro fato relevante a destacar dessa oficina é que nenhuma criança apontou as imagens das *Barbies* negras como as mais bonitas ou preferidas. Ao final da discussão, quando apontei para essas bonecas e questionei às crianças o porquê de ninguém ter as escolhido, a resposta de uma menina de 4 anos foi imediata: *“Nós achamos elas bonitas, mas na hora a gente não viu elas”*. Desse modo, o relato de uma criança ainda na primeira infância é capaz de nos mostrar quanto é necessário e emergente a representatividade e naturalização da pessoa negra nos mais diversos espaços, para que essas possam ser vistas, percebidas e reconhecidas.

As demais escolhas das crianças ocorreram de maneira diversificada, mas também cabe destacar que nenhuma criança escolheu a imagem da *Barbie* mais gordinha. Tal situação evidencia o quanto a questão da “beleza” e os padrões que envolvem esse assunto estão presentes na escolha dos brinquedos e em como as



**XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica**  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

crianças percebem que “gostar do que é belo” do que é “considerado bonito” as coloca em cena e no padrão natural ainda presentes na cultura atual, passando a ideia de que o consumo de estilos de vida e padrões de beleza é o caminho de “merecimento” e “pertencimento” à sociedade. Conforme Bauman (2008, p. 108) discute,

O processo de autoidentificação é perseguido, e seus resultados são apresentados com a ajuda de “marcas de pertença” visíveis, em geral encontradas nas lojas. A referência a “estar à frente da tendência de estilo” transmite a promessa de um alto valor de mercado e uma profusão de demanda (ambos traduzidos como certeza de reconhecimento, aprovação e inclusão).

Assim, de acordo com as falas e escolhas das crianças nessa oficina, é possível constatar que, mesmo que, aos poucos, esteja ocorrendo uma espécie de mudança na cultura para se romper com alguns padrões, como é o caso da linha *Diversidade* da boneca *Barbie*, ainda há muito a ser feito, uma vez que as crianças olharam com certo estranhamento as bonecas mais gordinhas ou não notaram as negras entre as outras. Necessita-se, assim, de um grande investimento para que as barreiras do padrão sejam rompidas e substituídas pela naturalização de todos os jeitos de ser, e não somente o modelo “branco, magro e heterossexual”. Nisso, dá-se a relevância dos tipos de brinquedos e artefatos que proporcionamos às crianças, de modo que esses não sejam mais um meio de reforçar certos padrões, conforme será discutido na categoria a seguir.

### **BIBI BRINCA COM MENINOS: “CADA CRIANÇA PODE BRINCAR DO QUE QUISER, NÉ PROFE?”**

Esta categoria trata de analisar momentos de brincadeiras que foram propostos às crianças a partir da discussão feita por meio da história “Bibi brinca com meninos”, de Alejandro Rosas (2010).

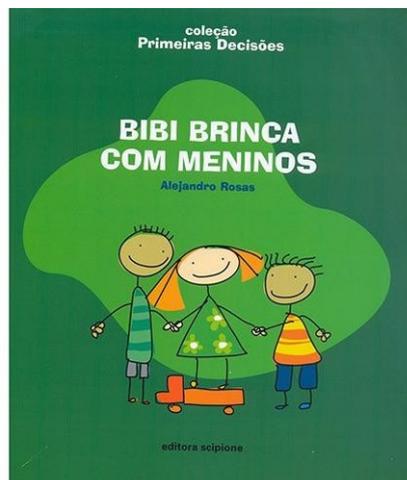


Figura 3: Capa do livro *Bibi brinca com meninos*. Fonte: Google Imagens

A história fala de uma menina, a Bibi, que viaja para conhecer dois primos da sua idade num final de semana. Para a viagem, ela coloca na sua mala diversos brinquedos, como bonecas, batons e ursinhos. Mas, ao chegar lá, ela percebe que seus primos têm brinquedos diferentes dos dela e que ela nunca havia brincado com o que eles tinham: bola, carrinhos, monstros. Então, durante o tempo que Bibi passa com seus primos, ela os ensina a brincar com os seus brinquedos e eles a ensinam a brincar com os deles. Ao fim da narrativa, ela percebe que não existe brinquedo “só para meninos” ou “só para meninas”, pois cada criança é livre para brincar do que quiser.

Ao contar a história a todas as turmas da escola, totalizando 140 crianças, discutiu-se com elas sobre o fato de brinquedos serem direcionados para crianças e que cada uma poderia brincar com o que quiser, pois mulheres também dirigem carros e homens também cuidam de crianças e não há problema algum em uma menina pilotar um carrinho de brinquedo ou um menino fazer de conta que é pai de uma boneca. Ao se lançar esse tipo de discussão com as crianças, cabe ressaltar que “gênero” e “sexualidade” não são sinônimos, embora sejam muito confundidos na cultura atual. Conforme conceitua Guacira Lopes Louro (1995, p. 80), sexualidade se refere aos modos de se viver os desejos e prazeres corporais, na cultura atual. Conforme conceitua Guacira Lopes Louro (1995, p. 80), sexualidade se



refere aos modos de se viver os desejos e prazeres corporais, enquanto gênero está ligado às condições sociais pelas quais somos identificados como homens e mulheres. Ou seja, “o conceito de gênero está relacionado fundamentalmente aos significados que são atribuídos a ambos os sexos em diferentes sociedades” (MEYER; SOARES, 2008, p. 33) e, tanto o gênero como a sexualidade, se trata de construções sociais e históricas. Conforme destaca Moreno (1999, p. 28), “é a sociedade e não a biologia ou os genes quem determina como devemos ser e nos comportar, quais são nossas possibilidades e nossos limites”. Dessa forma, torna-se necessário dar atenção aos mecanismos que polarizam o homem e a mulher, baseados em crenças naturalizadas e binárias sobre o gênero.

Como sublinha Louro (2002, p. 237),

O grande desafio para as estudiosas não é apenas assumir que as posições de gênero e sexuais se multiplicaram e, então, que é impossível lidar com elas apoiadas em esquemas binários; mas admitir que as fronteiras vêm sendo constantemente atravessadas e – o que é ainda mais complicado – que o lugar social no qual alguns sujeitos vivem é exatamente a fronteira.

Dentre os/as pesquisadores/as do campo dos estudos culturais, Louro (1997) nos convoca a compreender que o gênero constitui as identidades dos sujeitos, transcendendo o seu entendimento como apenas o desempenho de papéis entre homens e mulheres, mas, sim, como algo que faz parte da identidade de cada um. E, levando em consideração que as identidades e as infâncias são plurais, que há muitos modos de se viver a infância na contemporaneidade (ou qualquer outra fase etária da vida), também é relevante compreender que há muitos modos de se viver a masculinidade e a feminilidade.

Tendo como base tais estudos e referências, a partir da discussão lançada com a história “Bibi brinca com meninos”, foram planejados momentos para que meninos e meninas se sentissem à vontade para brincar de maneira integrada. Para tanto, foram dispostos às crianças brinquedos artesanais e sem logomarca, como

carrinhos e casinhas de madeira e bonecas sexuadas de borracha e de pano. Cabe ressaltar que, além desses brinquedos, a maioria dos momentos foram planejados de modo que as crianças da Educação Infantil brincassem fora das amarras da sala de aula, explorando, também, elementos da natureza e materiais não-estruturados.

Para situar o/a leitor/a, abaixo constam alguns registros fotográficos<sup>4</sup> de alguns dos momentos promovidos em que as crianças se integraram para brincar.



Figuras 4 e 5: crianças brincando com carrinhos de madeira e bonecas sem distinção dos brinquedos.  
Fonte: registros da autora.

<sup>4</sup> As imagens das crianças possuem autorização do uso de imagem, assinadas pelos/pelas responsáveis no ato da matrícula da criança na escola.



Figuras 6 e 7: crianças brincando de maneira integrada com casinhas de madeira e bonecas de pano. Fonte: registros da autora.

A partir de momentos de brincadeiras como esses, a fala que intitula essa categoria, “*Cada criança pode brincar do que quiser, né profe?*”(sic), tornou-se corriqueira entre as crianças. Isso, além de mostrar resultados efetivos que o projeto promoveu, também mostra que as crianças necessitam constantemente dessa discussão para se sentirem seguras a romper com a norma, com os *scripts* de gênero esperados em seus comportamentos, pois, além da escola, as crianças estão imersas em uma realidade que conta com uma extensa gama de pedagogias culturais que, de certa forma, as cobram que elas se comportem de determinada maneira e brinquem com brinquedos específicos.

Esse cenário sinaliza que, no âmbito do currículo popular, faz-se necessário que lancemos um olhar de estranhamento para como as infâncias são produzidas, formatadas e apresentadas na sociedade contemporânea. Faz-se necessário, além de analisar como as identidades (ou os *scripts*) de gênero são constituídas na infância, a escola, através dos professores e professoras, intervir e promover o debate de maneira adequada, não para dirigir, mas para mediar as relações de meninos e meninas de modo que as desigualdades não sejam construídas ou reforçadas no âmbito escolar.



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

## ARTUR E CLEMENTINA: UMA HISTÓRIA PARA DISCUTIR MAUS- TRATOS EMOCIONAIS CONTRA AS MULHERES

Clementina pensava: *"Eu voltei a dizer bobagens. Tenho que tomar muito cuidado, senão o Artur vai se cansar de ter uma mulher tão estúpida"*. Então, se esforçou para falar o menos possível (In: TURIN, Adela; BOSNIA, Nella. Artur e Clementina, 2013, p. 9).

A epígrafe que abre esta categoria de análise trata um excerto da história "Artur e Clementina" (TURIN; BOSNIA, 2013), contada às crianças durante as propostas do projeto de Mediação de Leitura. A narrativa fala de um casal de tartarugas, o Artur e a Clementina, que se apaixonam e vão morar à beira de um rio. No entanto, logo Clementina passa a ter que ficar os dias sempre no mesmo lugar à espera do Artur, que sai para buscar comida e conversar com outras tartarugas. Cansada dessa situação, Clementina diz a Artur que quer poder sair também, aprender coisas novas, mas ele sempre a subestima, dizendo que ela não terá capacidade de aprender e substitui sua liberdade por presentes que ela vai colocando em cima de seu casco. Com o passar do tempo, Clementina não aguenta mais carregar o peso dos presentes que ganhava em suas costas e decide pela liberdade, abandonando Artur. E, então, ela começa a andar pelo mundo e a conhecer novos lugares e tartarugas.

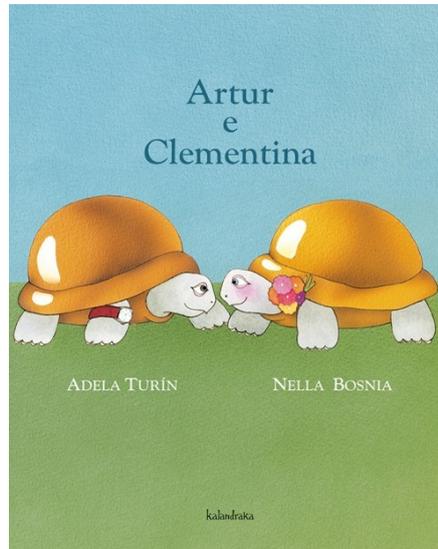


Figura 8: Capa do livro *Artur e Clementina*. Fonte: Google Imagens.

A partir desse enredo, discutiu-se com as crianças de três e quatro anos de idade a condição em que a Clementina se encontrava e as atitudes do Artur, atentando para o fato de que cada um/a é livre e que ninguém tem o direito de privar alguém de sua liberdade. Cabe destacar que a situação que Clementina vivia na história se trata de um mau-trato emocional (ou violência psicológica), cujo conceito se refere sobre a intenção que uma pessoa tem de desqualificar e humilhar outra, abalando a sua autoestima e a colocando numa posição de subordinação (FELIPE; GALET, 2014). Também vale sublinhar que os maus-tratos emocionais são a porta de entrada para a agressão física e para homicídios femininos. Segundo dados do Mapa da Violência (2015),

Entre 2003 e 2013, o número de vítimas do sexo feminino passou de 3.937 para 4.762, incremento de 21,0% na década. Essas 4.762 mortes em 2013 representam 13 homicídios femininos diários. Levando em consideração o crescimento da população feminina, que nesse período passou de 89,8 para 99,8 milhões (crescimento de 11,1%), vemos que a taxa nacional de homicídio, que em 2003 era de 4,4 por 100 mil mulheres, passa para 4,8 em 2013, crescimento de 8,8% na década (p. 13).

No estado do Rio Grande do Sul, segundo o mesmo mapa, no ano de 2013 a taxa de homicídio feminino foi de 3,8 por 100 mil mulheres e, na cidade de Novo Hamburgo<sup>5</sup>, na qual se situa a escola onde o projeto é aplicado, a média é de 134,8 crimes de violência contra a mulher a cada 10.000 mulheres.

Outro fato importante a apresentar nesse contexto é que, no Brasil, os tipos de violência mais frequentes contra a mulher jovem e adulta são a física e a psicológica. Já entre as crianças, destacam-se a negligência ou abandono por parte das famílias ou responsáveis, segundo dados do Mapa da Violência (2015), conforme consta no quadro abaixo:

Tipo de violência	Número						%					
	Criança	Adolescente	Jovem	Adulta	Idosa	Total	Criança	Adolescente	Jovem	Adulta	Idosa	Total
Física	6.020	15.611	30.461	40.653	3.684	96.429	22,0	40,9	58,9	57,1	38,2	48,7
Psicológica	4.242	7.190	12.701	18.968	2.384	45.485	15,5	18,9	24,5	26,6	24,7	23,0
Tortura	402	779	1.177	1.704	202	4.264	1,5	2,0	2,3	2,4	2,1	2,2
Sexual	7.920	9.256	3.183	3.044	227	23.630	29,0	24,3	6,2	4,3	2,4	11,9
Tráfico seres	20	16	28	30	3	97	0,1	0,0	0,1	0,0	0,0	0,0
Econômica	115	122	477	1.118	601	2.433	0,4	0,3	0,9	1,6	6,2	1,2
Neglig./abandono	7.732	2.577	436	593	1.837	13.175	28,3	6,8	0,8	0,8	19,0	6,7
Trabalho Infantil	140	133				273	0,5	0,3	0,0	0,0	0,0	0,1
Interv. Legal	75	94	64	90	29	352	0,3	0,2	0,1	0,1	0,3	0,2
Outras	649	2.359	3.228	4.978	684	11.898	2,4	6,2	6,2	7,0	7,1	6,0
Total	27.315	38.137	51.755	71.178	9.651	198.036	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Figura 9: Tipos de violência contra a mulher – Fonte: Mapa da violência (2015).

Essa situação de violência contra a mulher, desde os maus-tratos emocionais até agressão física ou mesmo o homicídio, seja no Brasil, no estado do Rio Grande do Sul ou no município em que se situa a escola de aplicação do projeto, nos mostra de maneira bastante clara o quanto é urgente que eduquemos as meninas de modo que saibam reconhecer quando estão sendo violentadas de alguma forma, para que, em todas as fases de sua vida, não confundam controle, ciúmes e privação de liberdade com amor; assim como é emergente que, junto aos meninos, desconstruamos a ideia de que a mulher deve ser submissa e obediente

<sup>5</sup> Para obter-se os dados de violência contra a mulher na cidade de Novo Hamburgo, teve-se como recurso o aplicativo *Metendo a Colher*, que é um dos resultados da pesquisa "Violências de gênero, amor romântico e famílias: entre idealizações e invisibilidades, os maus tratos emocionais e a morte", coordenada por Jane Felipe (2016).

ao homem – fato que gera a violência quando a mulher tenta, de alguma forma, romper com essa posição.

Desse modo, a história referida, por meio da vida de um casal de tartarugas, foi capaz de promover o debate de maneira bastante interessante com as crianças, uma vez que elas trouxeram falas como: *“Bem feito pro Artur que não deixava a Clementina tocar flauta!”*, *“Agora ela tá feliz passeando, né, profe?”* e, através disso, foi proposto às crianças que chamassem a Clementina, em tom de voz alto, pois, se em sua volta ao mundo, ela estivesse passando por perto da escola, ela escutaria e lhes faria uma visita. Assim foi feito e, de surpresa, uma tartaruga foi levada até a turma. As crianças demonstraram fascínio em poder entrar em contato com a “personagem” da história, admirando-a pela sua coragem de deixar o “Artur”.

Abaixo seguem algumas imagens do momento do contato das crianças com a tartaruga “Clementina”.



Figuras 10 e 11: crianças conhecendo a tartaruga “Clementina”. Fonte: Registros da autora.

Após a esse momento de interação das crianças com a tartaruga, elas despediram-se dela, pois ela “continuará livre andando pelo mundo”, e ela voltou para o seu habitat.

Por meio dessa narrativa e dessa experiência, de maneira lúdica, foi promovido o debate com as crianças da Educação Infantil sobre o fato de que as atitudes do personagem Artur eram equivocadas e que tentavam controlar

Clementina a todo o instante. Esse tipo de discussão se torna cada vez mais urgente na escola, mesmo com as crianças pequenas, uma vez que os dados



**XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica**  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

expostos anteriormente sobre a violência contra a mulher são alarmantes. Conforme afirma Felipe (2014), quando falamos de violência contra mulheres e crianças, geralmente se pensa na violência que é visível, que deixa marcas no corpo. No entanto,

Antes de chegarmos a esse nível de violência, nos deparamos com uma sucessão de situações que envolvem a violência psicológica ou maus-tratos emocionais. Esse tipo de violência se caracteriza por uma série de comportamentos que envolvem a rejeição e a depreciação constantes, ridicularizando e humilhando, discriminando de alguma forma, numa clara ação de desrespeito, impondo, muitas vezes, o isolamento de amigos e parentes. [...] A ameaça de morte e as perseguições [...] implicam no cerceamento de liberdade de ir e vir, instalando o medo e a fragilidade emocional (FELIPE; GALET, 2014, p. 7).

Portanto, torna-se emergente e necessário, sim, que se invista em discussões desse cunho com as crianças ainda pequenas e a escola é um dos espaços que pode promover esse debate. Necessitamos investir na educação de modo que não seja necessário que meninas e mulheres sintam-se em perigo constante, que saibam reconhecer quando estão sendo vítimas de algum tipo de violência e as consequências de um relacionamento abusivo; e que meninos e homens saibam tratar e respeitar todas as pessoas de igual para igual, sejam elas homens ou mulheres.

## **ISA ROSA: DESMISTIFICANDO O BINARISMO DAS CORES ROSA E AZUL**

Além dos estereótipos de um “corpo perfeito” apresentados às crianças por meio da mídia da publicidade e dos brinquedos, da diferenciação de brinquedos para meninos e meninas e dos dados alarmantes de violência contra a mulher, outro fato de bastante relevância a se discutir com as crianças é a questão do binarismo das cores rosa e azul. Para tanto, dentro do projeto de Mediação de Leitura, foram

trabalhadas algumas histórias, entre elas a *Isa Rosa*, de Roberto Weigand.

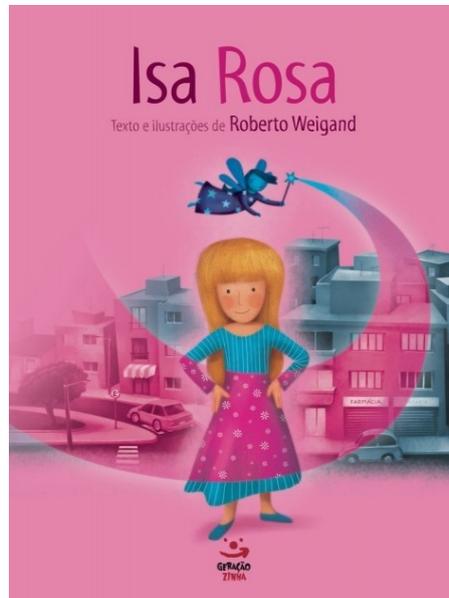


Figura 12: Capa do livro *Isa Rosa*. Fonte: Google Imagens

A referida narrativa fala de uma menina que apreciava apenas a cor rosa, desprezando todas as outras e justificando que a cor azul era “somente para meninos”. Seu sonho era que o mundo inteiro fosse cor-de-rosa, até que um dia a Fada Azul, vinda do Cruzeiro do Sul, realiza o seu sonho e pinta o mundo inteiro de rosa. Nisso, acontece uma grande confusão e, então, Isa percebe a importância e a beleza de todas as cores.

A partir desse enredo, discutiu-se com as crianças da Educação Infantil sobre o fato de cada pessoa poder gostar/usar a cor que quiser e que isso não é uma questão de gênero. Para que a discussão tivesse mais sentido para as crianças, foi proposta a ideia de um bolo colorido feito em conjunto pela turma de crianças, para que elas visualizassem e experimentassem, de fato, a beleza que habita em cada cor. Além disso, a experiência teve como objetivo desmistificar a ideia de que cozinhar ou fazer um bolo são dotes femininos.

Abaixo, alguns registros do momento em que as crianças executaram a receita do bolo colorido:



Figuras 11 e 12: Crianças fazendo o bolo colorido. Fonte: registros da autora.



Figura 13: crianças brincando com a sobra da massa do bolo. Fonte: Registros da autora.



Figura 14: Crianças visualizando como ficou o bolo colorido antes de o degustarem. Fonte: Registros da autora.

Após a essa experiência, ficou mais claro para as crianças aceitarem a utilizar outras cores, seja no momento de escolher um giz para desenhar, seja para escolher um brinquedo de determinada cor. Ao se permitirem utilizar novas cores, apresentaram discursos como “*menino também pode brincar com rosa*”, “*todas as cores são bonitas*”, “*azul não é só de menino*”. A partir disso, pode-se perceber que, por meio da discussão de modo adequado, das experiências, das brincadeiras e das histórias, é possível desconstruir alguns padrões e binarismos com as crianças da

Educação Infantil. Através desses dados, somos interpelados a refletir sobre os modos de representação do que é “masculino” e do que é “feminino” na cultura atual. Percebe-se que cada um dos sexos carrega, nessas representações, oposição e polaridade. As meninas aprendem a “gostar” e a se identificar com imagens que carregam significados sobre a beleza hegemônica, à meiguice, à fragilidade, a um mundo cor-de-rosa. Meninos são convidados a entrar em um mundo de ação, aventura e coragem. Mas o fato mais saliente nesse contexto “é que a maioria dos atributos presentes em um gênero está excluída automaticamente de outro” (AUAD, 2012, p. 22).

Nessa perspectiva, aponto que os estudos sobre o gênero devem ir além da



discussão de papéis e funções do homem e da mulher e como esses são representados na contemporaneidade. Portanto, quando destaco o fato de meninas e meninos “preferirem”, de maneira binária, as cores rosa e azul, pretendo ir além, problematizando os signos que essas representações sobre o ser homem e a ser mulher carregam. Dessa forma, deve-se considerar que as relações de gênero produzem e organizam a cultura e a sociedade (MEYER, 2003) e, quando crianças ainda na primeira infância apontam o que gostam, justificando por ser algo “de menino” ou “de menina”, como a questão das cores, elas estão querendo sinalizar muito mais que uma preferência: elas denunciam que a infância contemporânea está enredada por binarismos, por visões hegemônicas sobre o gênero, não admitindo que meninas e meninos possam gostar das mesmas coisas ou assumir os mesmos papéis.

## **CONSIDERAÇÕES**

Ao trazer algumas considerações sobre esse projeto, gostaria de ressaltar, primeiramente, que essa análise buscou encontrar algumas respostas para o problema que foi apresentado inicialmente, trazendo como questionamento *“qual o papel/interferência da mídia na construção da identidade de gênero das crianças que frequentam a Educação Infantil e como elas têm construído suas identidades acerca dessas influências?”*, e, desse modo, considero que, além dos objetivos que foram elencados nesse estudo, as problematizações aqui trazidas tenham também contribuído para disseminar o debate sobre a importância de discutir os padrões “imutáveis” que pautam a infância generificada da cultura atual.

Foi possível constatar, também, que a infância, sendo um artefato produzido social e historicamente, passa a admitir que seja escrita – e concebida e tratada – no plural: infâncias. Por isso, as infâncias, embora enigmáticas e inesgotáveis ao nosso olhar, como menciona Larrosa (2010), têm de ser para nós, adultos, um objetivo, um propósito, uma vez que devemos levar em conta qual infância queremos construir: a generificada? A que admite apenas um modo de vivê-la, ignorando todas as outras?



**XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica**  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

Ou a que é livre das amarras hegemônicas, dos preconceitos e que cada criança sente-se livre para viver a infância da maneira que seus próprios gostos e jeitos permitirem? A cultura atual necessita que todas as meninas gostem de rosa e sejam meigas e delicadas? Necessita que todos os meninos tenham um espírito valente? Necessita que um padrão de beleza dite o modo de ser de cada pessoa? Essas são questões que o projeto e a análise possibilitaram reforçar depois dos dados encontrados a partir das oficinas e propostas realizadas com as crianças e que atentaram ainda mais o olhar para como as infâncias têm sido vividas na contemporaneidade.

Diante desse contexto, fica nítido que a profissão docente necessita passar por formações que coloquem em cena as problematizações e discussões sobre o papel regulador que a escola ainda possui, encarado como algo “natural”.

Afirmando que os professores/as e as escolas necessitam passar por um processo de “reeducação” do olhar, para que a multiplicidade das infâncias e das relações de gênero seja algo considerado dentro do ambiente e do currículo escolar, ressalto, novamente, que é chegado o tempo de se discutir a infância que está sendo fabricada dentro da escola e através da mídia. Os dados desse projeto permitem muitas análises, muitos entendimentos e discussões que podem (e devem) ser continuadas. Trata-se de um processo inesgotável, principalmente quando se tem a criança como foco nos estudos que tratam de discutir gênero e as relações étnico-raciais.

## **REFERÊNCIAS**

AUAD, Daniela. **Educar meninas e meninos: relações de gênero na escola**. São Paulo: Contexto, 2012.

BAUMAN, Zigmunt. **Vida para Consumo: a transformação das pessoas em mercadoria**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2008.



XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

FELIPE, Jane; GALET, Carmen. **Maus-tratos emocionais e a formação docente.**  
s.l.: s.n. 2014.

FELIPE, Jane. GUIZZO, Bianca Salazar. Rompendo com os *scripts* de gênero e de sexualidade na infância. In: SARAIVA, Karla; GUIZZO, Bianca (orgs.). **Educação, transgressões e narcisismos.** Canoas: Ed. Da Ulbra, 2016.

FISCHER, Rosa. Identidade, cultura e mídia: a complexidade de novas questões educacionais na contemporaneidade. In: SILVA, Luiz Heron (Org.). **Século XXI: qual conhecimento? Qual currículo?** Petrópolis: Vozes, 1999. p.18 - 32 .

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia.** São Paulo: EDUSC, 2001. LARROSA, Jorge. O enigma da infância. In: LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: Danças, piruetas e mascaradas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2010, p. 183-198.

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

LOURO, Guacira Lopes. Gênero: questões para educação. In: BRUSCHINI, Cristina; UNBEHAUM, Sandra G. (Orgs.). **Gênero, democracia e sociedade brasileira.** São Paulo: Editora 34, 2002.

MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela. **Corpo, gênero e sexualidade.** Porto Alegre: Mediação, 2008.

MEYER, Dagmar. Educação e gênero: teoria e política. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). **Corpo, Gênero e Sexualidade: um debate contemporâneo na educação.** Petrópolis. RJ: Vozes, 2003. p. 9-27.

MORENO, Montserrat. **Como se ensina a ser menina: o sexismo na escola.** São



**XV Fórum Municipal de Educação: interlocuções da pesquisa na Educação Básica**  
Secretaria Municipal de Educação de Novo Hamburgo – 24 de outubro de 2017

Paulo: Moderna, 1999.

STEINBERG, Shirley R., KINCHELOE, Joe L. **Cultura Infantil: A construção corporativa da infância.** Tradução: George E. J. Bricio. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

WALSELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2015: homicídios de mulheres no Brasil.** Brasília: Flacso Brasil, 2015.