

**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação**



Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro

**“Elas são bonitas porque é a minha família”:
Representações Sociais de Beleza de Crianças da Educação
Infantil**

**Belém – PA
2020**

Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro

**“Elas são bonitas porque é a minha família”:
Representações Sociais de Beleza de Crianças da Educação
Infantil**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

**Belém – PA
2020**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Ribeiro, Nilza Maria Cabral Feitosa

“Elas são bonitas porque é a minha família”: representações sociais de beleza de crianças da educação infantil. Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro; Orientadora, Tânia Regina Lobato dos Santos, Belém – 2020.

Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

1. Infância - Ananindeua-Pa. 2. Crianças - Socialização – Ananindeua-Pa. 3. Beleza física. 4. Representações sociais I. orient. ;
.Santos, Tânia Regina Lobato dos. II. Título.

Elaboração da Ficha Catalográfica: Regina Ribeiro CRB

Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro

“Elas são bonitas porque é a minha família”: Representações Sociais de Beleza de Crianças da Educação Infantil

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Pará, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Prof.^a Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Data de aprovação: 03/12/2020

Banca Examinadora

_____ - **Orientadora**

Prof.^a Dr. Tânia Regina Lobato dos Santos

Doutora em Educação - PUC/SP

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - **Membro Interno**

Prof.^a Dr. Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Doutora em Educação - PUC/SP – UNAM/UAM Iztapalapa México

Universidade do Estado do Pará – UEPA

_____ - **Membro Externo**

Prof.^a Dr. Celita Maria Paes de Sousa

Doutora em Educação – PUC/SP

Universidade Federal do Pará – ICED/UFPa

**Belém – PA
2020**

A Gabriel meu tesouro.

AGRADECIMENTOS

Serei marcada para sempre pela gratidão. Cursar o Mestrado “longe de casa”, “longe da família”, é um terreno para gigantes. E eu sou muito grata por Deus me tornar “gigante” nestes dois anos de Mestrado.

Agradeço a Deus, meu Amigo e Salvador. A Ele sejam dadas honras e glórias. “EBENEZER - Até aqui, me ajudou o Senhor!”

Ao amor da minha vida, meu pequeno Gabriel, que me faz dar enormes gargalhadas todos os dias, a música do céu em minha vida. Obrigada filhinho. Minha inspiração todo dia.

Ao meu esposo Geovane que sempre me apoiou desde o início da graduação e por me carregar no colo tantas vezes. Obrigada pelo apoio sem limites!

Ao meu querido pai e minha querida mãe! Vocês me inspiraram a sonhar “alto” e a acreditar, e Deus pode tornar a todos os sonhos possíveis! Mesmo longe, vocês são minha inspiração. Obrigada. Eu amo vocês.

Ao meu irmão, Gilberto, meu melhor amigo e confidente. Mesmo longe se faz presente todo dia.

Ao meu querido irmão Roberto. Aquele que inventou as minhas melhores lembranças de infância. Me puxava pelos campos em um carrinho de madeira que ele mesmo inventou. Amo-te tanto!

Ao meu maninho Gildo, o mais parecido comigo, sonhador como eu!

A minha querida irmã Neta, a menina mais forte que conheço!

A minha querida Orientadora Professora Doutora Tânia Regina Lobato dos Santos, uma pessoa incrível, com sensibilidade me ajudou a chegar até aqui. Gratidão. Sempre gratidão.

A minha querida tia Lindalva, meu suporte.

Às minhas cunhadas lindas, Dalila, Fran e Eliane pelo carinho.

Às sobrinhas mais lindas do mundo: Sarah, Luiza, Isa. Melissa, Gislaine e Taynara.

Aos sobrinhos fofos, Eduardo, Guilherme E Renan.

Ao meu querido sogro Lázaro e querida sogra Rosilene.

Às pessoas caridosas que neste período de Mestrado dispendiam de seu tempo e ficavam com o Gabriel, quando precisei. Não foram poucas, precisei de muita gente,

e agradeço as mãos estendidas, Deus retribua em bençãos: Lene, Samara, Givanildo, Ranessa, Timoteo, Landa, Victo, Lucino, Glauce. Gratidão.

Aos meus irmãos e irmãs da turma 14, pela alegria, companheirismos e amizade. Em especial meu amigo Rone, Adelice, Evelin, Shirley pela escuta, pela amorosidade, pelos abraços, pela ajuda. Gratidão.

Gratidão a Professora Doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Professora Doutora Celita Maria Paes de Sousa em nos honrarem com a participação em nossa Banca e por toda a contribuição que fizeram ao aprimoramento deste trabalho.

A querida amiga Mary (*in memoriam*). Uma pessoa incrível que me apoiou muito. Eu sei que você iria comemorar muito comigo. Saudades.

As minhas amigas Lídia Damasceno, Margarida Rodrigues, Daniele Guimarães, Amira, Mayara.

A todos os amigos, pelos abraços, sorrisos e incentivos.

Às crianças que compartilharam comigo seus tantos saberes e a todas as crianças do mundo. Elas sempre serão nossas eternas professoras.

A todos os professores e professoras do Mestrado, que contribuíram para esta minha jornada incrível.

Ao programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA – PPGED.

À Secretaria Municipal de Educação de Ananindeua por custear esta pesquisa. Gratidão. Gratidão. Gratidão.

Muitas vezes basta ser colo que acolhe, braço que envolve, palavra que conforta, silêncio que respeita, alegria que contagia, lágrima que corre, olhar que acaricia, desejo que sacia, amor que promove. E isso não é coisa de outro mundo, é o que dá sentido à vida.

(Cora Coralina)

RESUMO

RIBEIRO, Nilza Maria Cabral Feitosa. “**Elas são bonitas porque é a minha família**”: **Representações Sociais de Beleza de Crianças da Educação Infantil**. Belém: Universidade do Estado do Pará, 178 f. 2020. [Dissertação de Mestrado].

Esta pesquisa foi realizada em uma instituição pública no município de Ananindeua – Pará, com 24 crianças de 5 anos de idade e apresenta a seguinte problemática: Como as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar? O objetivo geral: Conhecer as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza de si e do outro e sua influência no processo de socialização na educação infantil. E os objetivos específicos: identificar as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza; compreender como as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar; demonstrar até que ponto as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza definem seus grupos de amizade. Nesta investigação seguimos o seguinte quadro metodológico: pesquisa de campo com abordagem qualitativa e enfoque sócio histórico. As técnicas utilizadas foram observação direta, a técnica de desenho, contação de história e entrevistas em roda de conversa. A partir das bases teóricas das Representações Sociais de Moscovici (2003) e Jodelet (2011). Na perspectiva da Sociologia da Infância em Sarmento (2011) Sirota (2011), Corsaro (2011). Sobre as singularidades e a ética na pesquisa com crianças nos apoiamos em Kramer; Santos (2011). Em relação a beleza nos fundamentamos em Eco (2017), Adorno (1970), Vigarello (2004) e Talon-Hugon (2009). Em relação a história da infância e da educação infantil, nos referenciamos em Aries (1986), Kuhlmann Jr (2007), Heywood (2004). A interpretação dos dados realizou-se por meio da Análise de Conteúdo, Bardin (2002) e Oliveira; Motta Neto (2011), principalmente, pelos processos de categorização. Os resultados da pesquisa evidenciaram que crianças pequenas possuem representações sociais de beleza e, elas assumem a perspectiva do cuidado e atenção que recebem da família, a afetividade nas relações humanas, o corpo e a cultura do consumo associada ao “ter coisas”. Os resultados também revelaram que as crianças ancoram as representações sociais de beleza na aceitação e rejeição de si e do outro, evidenciando a cor branca, cabelos lisos, corpo magro como aspectos de beleza almejados. A partir do corpus do estudo comprovou-se que estas representações sociais de beleza construídas por crianças pequenas, geram em muitos momentos, situações de exclusão de seus pares, no contexto da educação infantil. É necessário reafirmar que durante a pesquisa, observamos o valor da sensibilidade estética e ética, em relações com a infância; foram as vozes infantis exaltando a beleza da família, que muito nos sensibilizaram neste trabalho, se constituindo um convite para uma educação sensível, capaz de desconstruir representações sociais excludentes e desenvolver experiências de alteridade na infância.

Palavras - Chave: Infância. Educação Infantil. Beleza. Socialização. Representação Social.

ABSTRACT

“They are beautiful because it’s my Family”: Social representations of children from early childhood education’s beauty. Belém: Universidade do Estado do Pará, 178 f. 2020. [Master’s dissertation].

This research was carried out in a public institution in the municipality of Ananindeua - Pará, with 24 children of 5 years old has as a problematic point: How the social representations of 5-year-old children about beauty influence in the process of socialization in the school field? The general goal: Knowing the social representations of 5-year-old children about their own beauty and of others, and its influence in the process of socialization in the early childhood education. And the specific goals: knowing the social representations that children possess about beauty; understanding how the social representations that children possess about beauty influence in the process of socialization in the school field; identifying how far the social representations that children possess about beauty define their friendship groups. In this investigation we made a field research with qualitative approach and focus on the social historic. The technics used were direct observation, the drawing technic, storytelling and interviews in talking circles. The theoretical basis of the Social representations of Moscovici (2003) and Jodelet (2011). In the perspective of the childhood sociology, we get references from Sarmiento (2011) Sirota (2011), Corsaro (2011). About the singularities and the ethic on the research with children we lean on Kramer and Santos (2011). Related to the beauty we get base on Eco (2017), Adorno (1970) Vigarello (2004) e Talon – Hugon (2009). Related to the histoy of the childhood and the children’s education, we get references from Aries (1986), Kuhlmann Jr (2007), Heywood (2004). The technic of the analysis of data was the content analysis based on Bardin (2002) e Oliveira; Motta – Neto (2011) meanly using the processes of categorization. The results of the research highlighted the fact that young children possess social representations of beauty and they assume the perspective of caring and attention which receive from the family, the affection in the human relationships, the body and the culture of consumption associated with owning things. The results also reveal that children anchor the social representations of beauty in the acceptation and rejection of themselves and the others, highlighting the white color, straight hair, thin body as objective aspects aimed by children. From the corpus of the study, it was evidenced that these social representations of beauty built by young children, generate in many situations of exclusion of their peers in the context of early childhood education. It is necessary affirm the fact that in the whole research, we observed the value of the aesthetic and ethic sensibility, in all relations with the childhood and it was the children’s voices exalting the beauty of the family what sensitized us hugely throughout this work, becoming an invitation to the sensitive education, of caring and that could be capable of deconstructing social representations that have the purpose of excluding, to become the experiences of otherness in the childhood.

Key-words: Childhood. Children’s education. Beauty. Socialization. social representation.

LISTA DE SIGLAS

CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Ensino Superior
CREI	Centro de Referência em Educação Infantil
NEP	Núcleo de Educação Popular
SEMED	Secretaria Municipal de Ananindeua
TRS	Teoria das Representações Sociais
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre Esclarecido
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UNEB	Universidade Estadual da Bahia
PUCMG	Pontifícia Universidade Católica Minas Gerais
UFGD	Universidade Federal Grande Dourados
UERJ	Universidade Estadual do Rio de Janeiro
UFMG	Universidade de Minas Gerais
UNESC	Universidade Estadual de Santa Catarina
UNICID	Universidade Cidade de São Paulo
UFF	Universidade Federal Fluminense
PPGED	Programa de Pós Graduação em Educação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFPA	Universidade Federal do Estado do Pará
UNICAMP	Universidade de Campinas
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNOEST	Universidade do Oeste Paulista
USP	Universidade de São Paulo

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

FIGURAS

Figura 01. Mapa de localização do município de Ananindeua - Pará.....	57
Figura 02. Capa do Livro “Tudo bem ser diferente”	70
Figura 03. Apresentação do Livro o Cabelo de Mola.....	70
Figura 04. Capa do livro Aimê e seus fios de cachos.....	78
Figura 05. Representação Social de Beleza e família - Autora: Bailarina.....	109
Figura 06. Representação Social de Beleza e Família - Autor: Homem Pedra.....	110
Figura 07. Representação Social de Beleza e Família - Autor: Batman.....	110
Figura 08. Representação Social de Beleza e Família - Autor: Pantera Negra.....	111
Figura 09. Representação Social de aceitação do corpo - Autor: Hulk.....	117
Figura 10. Representação Social de aceitação do corpo - Autora: Barbie.....	118
Figura 11. Representação social de negação do corpo - Autores: Huck e Yasmin.....	120
Figura12. Representação social de negação do corpo - Autor: Pantera Negra.....	120
Figura13. Representação social de negação do corpo -Autora: Lady bug.....	120
Figura14. Representação Social de negação do corpo - Autores: Homem Aranha e Thor.....	121
Figura 15. Representação social de negação do corpo - Autoras: Mulher gato, Bailarina e Barbie.....	122
Figura16. Representação social de negação do corpo - Autor: Pantera Negra.....	123
Figura 17. Representação social de beleza e a cultura do consumo - Autora: Mulher gato.....	125
Figura 18. Representação social de beleza e a cultura do consumo - Autor: Pantera Negra.....	126
Figura 19. Representação social de beleza e a cultura do consumo - Autor: Homem Aranha.....	126
Figura 20. Representação Social de Negação da Beleza de si - Autora: Barbie e Bailarina.....	130
Figura 21. Representação Social de Negação da Beleza de si - Autores: Thor, Bailarina e Homem de Ferro.....	131

Figura 22: Representação Social Negação da Beleza de si - Autoras: Masha e Barbie.....	132
--	-----

QUADROS

Quadro 01. Dissertações sobre Criança como sujeitos na pesquisa.....	24
Quadro 02. Teses sobre Criança como sujeitos na pesquisa.....	27
Quadro 03. Dissertações sobre Criança sujeitos na pesquisa na UEPA.	29
Quadro 04. Dissertações e Teses sobre Crianças como sujeitos em pesquisas na UFPA.....	32
Quadro 05. Dissertações e Tese sobre Representações Sociais de beleza na infância em nível nacional.....	34
Quadro 06. Representações Sociais de beleza na infância no âmbito regional – UEPA.....	35
Quadro 07. Perfil das Crianças.....	51
Quadro 08. Equipe Profissional da Escola.....	61
Quadro 09. Imagens apresentadas às crianças para a realização da dinâmica: “Aparência do Meu Agrado”	74
Quadro 10. “Imagens que gosto” escolhidas pelas crianças a partir de jornais e revistas.....	75
Quadro 11. “Imagens que não gosto” escolhidas pelas crianças a partir de jornais e revistas.....	76
Quadro 12: Representação social de beleza e processos de exclusão nos grupos de amizade.....	134

ESQUEMAS

Esquema 01. Ancoragem e Objetivação de Representação Social de Beleza e Família.....	112
Esquema 02. Ancoragem e Objetivação de Representação Social de Beleza e Afetividade.....	115
Esquema 03. Ancoragem e Objetivação de Representação Social de aceitação do corpo do outro.....	119
Esquema 04. Ancoragem e Objetivação de Representação Social de negação do corpo do outro.....	123

Esquema 05. Ancoragens e Objetivações de Representação Social de Beleza e cultura do Consumo.....	128
Esquema 06. Ancoragens e Objetivações de Representações Sociais de negação da beleza de Si.....	133
Esquema 07. Ancoragens e Objetivações de Representações Sociais de Beleza e os Processos de Exclusão nos Grupos de Amizade.....	138

FOTO

Foto 01. Apresentação da Pesquisa para as crianças.....	49
Foto 02. Crianças Assinando o TALE.....	50
Foto 03. Jardins da Escola.....	57
Foto 04. Floresta.....	59
Foto 05. Maloca.....	59
Foto 06. Sala de aula.....	60
Foto 07. Recurso para apresentar às crianças o Dilema: Conflito de exclusão.....	78

Sumário

1.INTRODUÇÃO	15
2. O ESTADO DO CONHECIMENTO	22
3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA	37
3.1 A Teoria das Representações Sociais e Estética: Diálogos em Pesquisa com Crianças	37
3.2– Iniciando a Pesquisa: As Crianças, a Ética e o <i>Lugar</i>	47
3.2.1.Crianças: atores sociais.....	48
3.2.2 <i>Locus</i> da pesquisa	56
3.3 Enfoque, Abordagens e Estratégias Metodológicas da Pesquisa.....	61
3.3.1 Enfoque Sócio Histórico na Pesquisa com Crianças.....	61
3.3.2 Abordagem Qualitativa na Pesquisa sócio- histórica.....	63
3.3.3 Técnicas de Pesquisa.....	64
3.3.4 Observação Direta.....	65
3.3.5 Técnica de Desenho em Pesquisa com Crianças.....	68
3.3.6 Roda de Conversa.....	71
3.4 Análise dos Dados da Pesquisa.....	80
4. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA	83
4.1 A socialização da Criança na Perspectiva da Sociologia da Infância.....	83
4.2 Criança, Estética e Educação Infantil.....	94
5. AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS: BELEZA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	104
5. 1 As Representações Sociais de Beleza na Infância: o que nos revelam as Crianças da Educação Infantil.....	107
5.1.2 Representação Social de Beleza e Família: <i>Elas são bonitas porque é minha família</i>	108
5.1.3 Representação Social de Beleza e Afetividade: <i>Bonito porque estão se abraçando</i>	113
5.1.4 Representação Social de Beleza e o Corpo.....	115
5.1.5 Representações Sociais de Beleza e a Cultura do Consumo: <i>Essa é bonita porque tá de tiara</i>	125
6. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE BELEZA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL	129
6. 1 Representação Social de negação da beleza de Si: <i>Meu cabelo é cacheado. Eu queria que fosse liso</i>	129
6.2 As Representações Sociais de Beleza e os processos de exclusão nos grupos de amizade.....	134
CONSIDERAÇÕES FINAIS	141
REFERÊNCIAS	147
APÊNDICES	159
ANEXOS	173

1. INTRODUÇÃO

O interesse em meu objeto de estudo tem estreita relação com minha infância e a vivência com as crianças enquanto professora da Educação Infantil. Sempre fui uma “observadora” de crianças e sempre me incomodei com as situações subalternas em que muitas delas vivem, situações marcadas por relações de submissões e de invisibilidade de suas vozes em relação ao convívio com os adultos.

Sobre o tempo da minha infância, só posso lembrar de um período marcado pelo autoritarismo, pelo silenciamento das vozes infantis, fosse no âmbito escolar ou familiar. Vivia uma sensação de angústia e impotência, pois em sua grande maioria; ninguém “ouve” o que a criança tem a dizer; não é importante o que elas falam, poucas vezes lhes dão créditos ou veracidade às suas vozes. A infância marcou-me como uma época de silenciamento e de uniteralidade nas relações.

À medida que fui crescendo e me tornando adulta, me solidarizei cada vez mais com as crianças. A minha formação não poderia ser outra – me formei em Pedagogia na UEPA e tornei-me professora da primeira Infância; queria deixar as crianças falarem, queria ouvi-las, e ser professora me daria autonomia para fazê-lo no contexto de sala de aula. Em minha atuação profissional, sempre me incomodo quando observo crianças que pouco socializam com seus pares, pouco falam, pouco interagem e participam das atividades propostas; estas atitudes me fazem lembrar meus tempos de infância, e no fundo eu compreendo que aquele menino, aquela menina “quietinho (a)”, tem alguma coisa pra contar, pra compartilhar, que, talvez, só ocupe este lugar de “quietude”, porque “aprendera” a ficar calado, calada e aprendera a silenciar sua voz; seja pela autoridade de adultos, seja por atitudes preconceituosas de seus pares que as excluía nos processos de socialização, por serem diferentes e por não corresponderem às representações sociais que o grupo possui sobre o corpo, aparência, a beleza, o “jeito” que deve ser.

Durante minha formação acadêmica em nível de especialização participei de forma concomitante como integrante do grupo de estudo, pesquisa e extensão Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP, que foi fundamental para minha formação enquanto professora e me possibilitou ampliar conhecimentos teóricos e pedagógicos para realizar a escuta cotidiana com as crianças da Educação Infantil na rede municipal de ensino, em que trabalho. Assim em minha prática cotidiana como

docente, viabilizo a todas as crianças que falem de angústias, medos, alegrias, sentimentos que permeiam suas vidas. Neste contexto, os saberes que as crianças trazem são respeitados e ampliados; o novo, o inusitado se expressa na autonomia criativa das crianças em suas culturas da infância que chegam à sala de aula.

Ao ocupar a condição de professora e estar distante da minha linha do tempo da infância, percebo os desafios a serem enfrentados. Nesse sentido, enquanto educadora, meu objetivo é de alguma maneira empreender conversas que possibilitem às crianças assumir pontos de vista críticos, altruístas e de empatia com o “outro”. Para evitar que silenciem e excluam seus pares nos processos de socialização da educação infantil, por conta das representações sociais que carregam desde pequenas, tendo em vista, que compreendemos as crianças como sujeitos ativos, contemporâneos e marcados pela história e pela cultura de seu tempo.

Então, é nesse contexto que nasce esta pesquisa que possui como título: **“Elas são bonitas porque é a minha família”**: Representações Sociais de Beleza de Crianças da Educação Infantil.

Igualmente, surge a problemática a partir da qual desenvolvemos este estudo: **Como as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar?**

A partir da problemática foram desdobradas as seguintes questões norteadoras:

- Quais as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza?
- As representações sociais que as crianças possuem sobre beleza interferem no processo de socialização no espaço da EI?
- E até que ponto estas representações sociais que as crianças possuem sobre beleza definem seus grupos de amizade?

Consecutivamente nossos objetivos se constituem da seguinte maneira:

Objetivo geral:

- Conhecer as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza de si e do outro e sua influência no processo de socialização na educação infantil.

Objetivos específicos:

- Identificar as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza;

- Compreender como as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar;
- Demonstrar até que ponto as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza definem seus grupos de amizade.

Precisamos reconhecer que as crianças da Educação Infantil, carregam em suas “ bagagens”, representações sociais de beleza, construídas em suas vivências cotidianas, influenciadas pela cultura adulta, muitas vezes, por meio da mídia, no contexto social em que vivem, e estas representações sociais sobre beleza são compartilhadas pelas crianças no processo de socialização na escola.

Compreendemos que as representações sociais de beleza, estão imersas nas instâncias sociais que permeiam a vida das crianças, como bem considera Jorosky (2016):

O conceito e as formas de beleza se estabelecem em meninos e meninas que pertencem a uma sociedade historicamente construída (...) A preocupação com o belo está sempre presente seja em um evento público, seja na arte, nas roupas, nas formas de comportamento, nos trabalhos e nas formas de falar e agir (JORSKY, 2016, p.36).

Assim, podemos afirmar que, as discussões e representações sobre beleza, estão presente e permeiam a sociedade como um todo. E nesse sentido, as crianças como sujeitos ativos, na sociedade em que vivem, compartilham suas perspectivas sobre a beleza no contexto escolar da Educação Infantil, por meio das escolhas que realizam cotidianamente, representadas em seus materiais escolares, nas roupas e acessórios que usam, nos cortes e penteados de cabelos, nos desenhos que assistem.

De tal modo, a escolha por conversar com as crianças, considerando-as como sujeitos ativos da pesquisa, é embasada metodologicamente nos estudos da Sociologia da Infância que considera a criança como um ator de plenos direitos no contexto social em que vive.

Nesta perspectiva encontramos na Sociologia da Infância referencial metodológico que assegura a importância científica de realizar pesquisas com crianças. Nessa perspectiva destacam-se autores como: Sarmiento (2011), Sirota (2011), Corsaro (2011), Kramer e Santos (2011), ao apresentarem aportes teóricos para os cuidados éticos que o pesquisador necessita ter na pesquisa com crianças e em estudos da infância.

É importante reiterarmos que nesta pesquisa assumimos uma perspectiva de socialização na qual consideramos as crianças atores sociais e ativos nos contextos em que vivem. Tal visão é defendida pelos estudiosos da Sociologia da Infância, os quais destacamos Sirota (2011), Sarmiento (2011), Corsaro (2011). Desta forma, supera-se a visão de um simples “*é assim que deve ser*”, de Emille Durkheim (2011), pela imposição de regras e normas por parte dos adultos, para tornar as crianças “sociáveis”. A socialização que assumimos nesta pesquisa, é amplamente difundida nos estudos da Sociologia da Infância que considera a criança como ator social, produto e produtora da história e da cultura de seu tempo.

Neste contexto, observa-se que as crianças já trazem para o universo da escola representações sociais de beleza, corpo e também de gênero, quando se referem a seus pares: “*Tia eu não quero sentar perto dele; ele é feio, fedido*”; “*o cabelo da Maria é feio, parece cabelo de bruxa, de macumbeira*”; “*Antônio parece uma mulherzinha*”; estas são falas de crianças de 5 anos, no contexto da Educação Infantil; a frequência de falas como estas, nos desafiam a construir diálogos junto às crianças, que ressaltem o respeito ao outro.

Constantemente influenciadas pelo meio em que vivem, as crianças, compartilham em seus processos de socialização suas concepções de mundo, seus saberes e seus sentimentos com o grupo.

À luz da Sociologia da Infância, compreendemos que mesmo influenciada pelo seu contexto sócio-histórico-cultural e pelos adultos que lhes cercam, a criança também age sobre sua realidade, com criatividade e reinvenção. O que é expresso em suas brincadeiras, na ludicidade, interatividade com seus pares; é esta perspectiva a partir da qual me identifico pessoalmente e, me referencio enquanto pesquisadora em busca de respostas científicas para a problemática que investigada.

A infância, enquanto fase de uma existência, possui forma singular de enxergar e compreender a realidade, bem como, compartilhar estas vivências entre seus iguais. Corsaro (2011) delinea este fenômeno “como um conjunto estável de atividade em rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham em interação com seus pares” (CORSARO, 2011, p.128).

Moscovici (2003) nos aponta a relação de interdependência entre sujeitos e o contexto social em que vivem, rompendo com ideias hegemônicas tradicionalistas que não levavam em conta o sujeito e seu contexto histórico-cultural. Assim estudar representações sociais, implica partir do conceito de que o senso comum, surge das

relações interpessoais, que são, essencialmente, carregadas de valores e significados. Ao “chegarem ao mundo” as crianças tornam-se partícipes de dada realidade, e passam a construir, também, suas representações e significados a partir do contexto e das relações por elas vivenciados.

Esta pesquisa assenta-se, justamente, em proposições educacionais que viabilizem práticas pedagógicas na educação infantil que trabalhem: o respeito à diversidade, junto aos educandos, em seus processos de socialização. Tendo em vista um modelo de educação humanística, baseada em valores de igualdade, ética e empatia. Trazendo às crianças a experiência da reflexão, a possibilidade de desenvolverem esta experiência; o ato de analisar suas atitudes cotidianas. Pensamos contribuir assim, para a formação de sujeitos sensíveis, críticos, éticos, fundamentados em princípios de respeito e alteridade.

Desse modo, precisamos compreender a história da infância e da educação infantil, então, recorreremos a: Aries (1986), Kuhlmann Jr. (2007), Heywood (2004). E, no que diz respeito às discussões sobre os conceitos de beleza, tomamos como referência: Eco (2017), Adorno (1970) e Vigarello (2004), que apresentam esta categoria em uma perspectiva histórica. Na compreensão dos dados utilizamos a Análise de Conteúdo de Bardin (2002), e as contribuições de Oliveira; Mota Neto (2011). E por conseguinte a teoria das Representações Sociais, na perspectiva de Moscovici (2003) e Jodelet (2001).

No intuito, ainda, de construção da pesquisa, realizamos um levantamento, em âmbito nacional e local, de estudos relacionados a esta inquirição, tomando como recorte temporal de 10 anos (2008 a 2018); esclarecemos que esta delimitação, se deu pelo fato de que, foi a partir deste período que as pesquisas com crianças começaram a aparecer no cenário científico brasileiro. Tal levantamento, a nível nacional tomou como referência o banco de teses e dissertações da CAPES e, a nível local os sites dos Programas de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. Dessa forma identificamos as tendências quanto a temática e metodologias que vêm sendo realizadas em pesquisas com crianças pequenas, nos orientando sobre a recorrência do tema sobre o qual nos sentimos motivadas a investigar.

Inicialmente analisamos apenas os títulos, resumos e palavras chaves dos trabalhos considerados pertinentes para este momento de Estado de Conhecimento, para o qual utilizamos os descritores, *Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância*

e *Representações sociais de beleza na Infância*, o que nos permitiu selecionar as pesquisas que se aproximavam de nosso objeto de investigação.

A estruturação deste estudo segue a seguinte ordem:

- **Introdução:** Apresentamos nossos objetivos, a questão problema, nossas principais motivações pessoais, acadêmicas e profissionais para esta inquirição, delineando os autores e aportes teóricos.
- **Estado do Conhecimento:** Nesta seção trazemos o Estado do Conhecimento, que consiste em um levantamento das pesquisas realizadas em um período de 10 anos, com base nos descritores: *Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância e Representações sociais de beleza na Infância*.
- **Fundamentação Teórico-Methodológica da Pesquisa:** Nesta seção fazemos breve exposição sobre a teoria das Representações Sociais, e de como ela nos auxilia e orienta para a realização de pesquisas com crianças. Destacamos as singularidades de estudos científicos que tem como sujeitos de pesquisa: crianças; ainda destacamos os cuidados éticos, o *locus* da pesquisa, a abordagem qualitativa, o enfoque sócio histórico da pesquisa.
- **Infância, Educação e Estética:** Esta seção apresenta o entendimento da categoria: socialização, sob enfoque da Sociologia da Infância, a qual compreende a criança como criadora, inventiva e protagonista em seus contextos sociais. Também trazemos nossos referenciais da história da beleza, apresentando-a numa perspectiva histórica na qual não é possível padronização, estão presentes aí conceitos relacionados a história e a estética; vinculados a educação das crianças.
- **As Representações Sociais das Crianças: Beleza e Socialização na Educação Infantil:** Nesta seção trazemos os resultados da pesquisa por meio das conversas das crianças, ressaltando a sensibilidade que marcou nossos encontros e diálogos com os educandos. Trazemos as narrativas das crianças, o que elas dizem de suas representações sociais de beleza.
- **Representação social de beleza e os processos de exclusão na educação infantil:** Apresentamos as observações e narrativas das crianças que apontam as formações de grupos na sala de aula e de que

forma as crianças excluem umas às outras nos grupos de amizade que se formam em sala.

- **Considerações finais:** Neste item compartilhamos nossas conclusões sobre o estudo, as contribuições e reflexões que ele traz para o campo da educação infantil, bem como destacamos o papel de pesquisas com crianças como um contributo para a garantia do direito das crianças expressarem-se.

2 O ESTADO DO CONHECIMENTO

Ao iniciarmos nossa pesquisa, realizamos o Estado do Conhecimento, a fim de identificarmos estudos próximos a nossa temática, pois, reconhecemos, que este é um processo fundamental no campo das inquirições científicas:

Uma matéria formativa e instrumental que favorece tanto a leitura de realidade do que está sendo discutido na comunidade acadêmica, quanto em relação a aprendizagens da escrita e da formalização metodológica para desenvolvimento do percurso investigativo (MOROSINI; FERNANDES, 2014, p.155).

Desse modo, realizar o Estado do Conhecimento foi fundamental ao iniciar a pesquisa, pois nos permitiu conhecer a realidade dos estudos que se aproximavam de nossa temática, em um período de 10 anos (2008 a 2018), e serviu para nos orientar sobre percursos que outros pesquisadores trilharam antes de nós, seus objetivos, metodologias, resultados. Bem como, vislumbrar as possíveis contribuições que nossa pesquisa traria ao campo da Educação Infantil.

Morosini; Fernandes (2014), enfatizam ser o Estado do Conhecimento a: “Identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo (...) uma característica a destacar é a sua contribuição para a presença do novo (2014, p. 155) ”

É nessa perspectiva que nos debruçamos ao realizar esta fase da pesquisa. Momento em que, na busca por resultados iguais ou diferentes do objeto aqui analisado, usamos os descritores:

- *Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância*
- *Representações sociais de beleza na Infância*

A partir do levantamento das produções acadêmicas, construímos um panorama das pesquisas que articulam: Educação Infantil e Sociologia da Infância. A criança como ator social em pesquisa científica, a beleza e representações sociais de crianças.

No Banco de teses e dissertações da CAPES foram encontradas 12 dissertações que abordam a Criança enquanto sujeito na pesquisa, considerando sua postura enquanto ator da pesquisa, sua voz, suas perspectivas sobre o mundo, acerca de situações vivenciadas por elas no contexto da Educação Infantil.

Organizamos os quadros com base nas pesquisas em âmbito nacional e regional, sistematizando a partir dos descritores: *Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância e Representações sociais de beleza na Infância*.

Os quadros foram organizados e sistematizados dentro do texto, de forma que utilizando o descritor *Pesquisa com Crianças - Sociologia da Infância*, trazemos no Quadro 01 as Dissertações de Mestrado e no Quadro 02, Teses de Doutorado a Nível Nacional.

Já no Quadro 03, trazemos as Dissertações de Mestrado realizadas a nível regional, PPGED – UEPA e Quadro 04, apontamos Dissertações e Teses do PPGED – UFPA, que foram encontradas a partir do descritor: *Pesquisa com Crianças - Sociologia da Infância*.

Utilizando o descritor *Representações Sociais de beleza na Infância*, destacamos no Quadro 05 Dissertações e Teses em nível Nacional e no Quadro 06 evidenciamos em âmbito regional dissertações que apontam a temática. Aqui abordada. Ressaltamos que no repositório do PPGED-UFPA, não foi encontrada nenhuma pesquisa com o tema Representações Sociais de Beleza.

No quadro 01 apresentamos os estudos em âmbito nacional que tiveram crianças como sujeitos na pesquisa:

Quadro 1: Dissertações sobre Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância

TÍTULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
"Agora eu...": um estudo de caso sobre as vozes das crianças como foco da pedagogia da infância.	OLIVEIRA, Renata C. Dias	São Paulo - SP USP - 2011.
A Educação Infantil e o Ensino Fundamental de nove anos nas vozes de crianças e na organização do trabalho pedagógico de duas instituições de Curitiba-PR.	CHULEK, Viviane.	Curitiba - PR UFPR - 2012
Os olhares das crianças sobre a cidade de Vitória- ES: a escola como um ponto de partida.	TEIXEIRA, Ana Moscon de Assis	Espírito Santo - ES UFES - 2012
Os espaços da educação infantil no campo na lente das crianças	CASSIMIRO, Maria Aparecida D'Ávila	Salvador - BA UNEB – 2012
Crianças, interações e formas de socialização em uma unidade de Educação Infantil.	OLIVEIRA, Jacqueline Pádua de.	Belo Horizonte - MG PUC - 2012
“Você parece criança!” Os espaços de participação das crianças nas práticas educativas	FERREIRA, Eliana Maria	Grande Dourados - MS UFGD – 2012
Percurso de uma investigação com crianças: o que as vozes infantis têm a nos ensinar?	MELRO, Renata dos Santos	Rio de Janeiro - RJ UERJ – 2013
“A gente vem brincar, colorir e até fazer atividade”: a perspectiva das crianças sobre a experiência de frequentar uma	SANTOS, Sandro Vinicius Sales Dos.	Belo Horizonte - MG UFMG – 2013

instituição de educação infantil		
Investigando uma escola pública em Niterói: histórias da escola e vozes das crianças de 6 anos	SILVA, Raphael Silvano Ferreira	Rio de Janeiro - RJ UERJ – 2015
Espaços, práticas e interações na Educação Infantil: o que dizem as crianças	CASTRO, Liana Garcia Castro	Rio de Janeiro - PUC – 2015
As vozes da infância: narrativas e estórias das crianças em interações em UMEI de Belo Horizonte	MORAES, Priscila Moura Bastos	Belo Horizonte - MG UFMG – 2016
Narrativas de crianças de seis anos que estão entrando no primeiro ano do ensino fundamental	MEDEIROS, Aline de Souza	São Paulo - SP UNICID – 2016

Fonte: Capes (RIBEIRO,2020)

Em sua dissertação, Oliveira (2011) analisou as concepções de infância e educação infantil, na perspectiva da escuta das crianças enquanto sujeitos de pesquisa. O aporte teórico da pesquisadora partiu do olhar sócio histórico de Vygotsky e da Sociologia da Infância.

Chulek (2012), em seu estudo também considerou as crianças como sujeitos de pesquisa, utilizando em sua metodologia: entrevistas em rodas de conversa; o que lhe permitiu conhecer as próprias percepções das crianças sobre suas vivências na Educação Infantil e Ensino Fundamental.

Verificamos também que, a pesquisa de Teixeira (2012) se aproxima da nossa proposta de investigação, na medida em que escutou os dizeres das crianças e suas perspectivas de mundo. Em seu trabalho, a pesquisadora evidenciou os olhares das crianças em relação a sua cidade, a partir do qual ela identificou que as crianças consideram os espaços de brincar para elas como inacessíveis.

No que tange as práticas educativas sob o olhar das crianças, Cassimiro (2012) em Ilhéus- BA estudou os espaços da Educação Infantil no Campo, ela realizou escuta

das crianças para saber a partir do olhar delas, os lugares que consideravam mais motivadores e os insatisfatórios, que merecem especial atenção por parte da escola.

A pesquisa de Oliveira (2012), também se aproxima de nosso trabalho, por ter como sujeitos de pesquisa crianças, se apropriando de convivência diária com elas em diferentes momentos da rotina escolar para obtenção de dados a serem analisados na investigação.

Ferreira (2012), realizou uma pesquisa junto crianças em um Centro Municipal de Educação Infantil de Dourados / MS, buscou conhecer os espaços de participação das crianças no contexto das práticas educativas, se apropriando de procedimentos metodológicos da Sociologia da Infância. O aporte teórico da pesquisadora consiste nos mesmos autores que utilizamos em nossa pesquisa: Corsaro (2005;2009), Kuhmann (1998; 2001; 2003), Minayo (1993). Os instrumentos de coleta de dados utilizados pela pesquisadora consistem no uso de imagens, registros de voz e diário de campo.

Melro (2013), realiza uma investigação sobre os sentidos que as crianças que as crianças constroem no contexto da sala de aula de uma escola pública de educação infantil. A pesquisadora dialogou com os constructos da Sociologia da Infância. Os autores base da pesquisa foram: Corsaro (2009), Pinto (2007), Sarmiento (2009).

Ainda nessa perspectiva, Santos (2013) em seu trabalho analisou as experiências vivenciadas cotidianamente por crianças de quatro e cinco anos no interior de uma instituição pública de educação infantil. Teve como referências os estudos da sociologia da infância em Corsaro (2002; 2005; 2009; 2011), Ferreira (2005; 2008), Sarmiento; Pinto (1997) Sarmiento (2002; 2005), Gouveia 2007; 2011), Müller (2010).

Silva (2015), se debruçou sobre o processo de escuta de crianças de 6 anos em uma escola pública de Niterói, assumindo uma perspectiva de reconhecimento da criança como ator social de pleno direito, a partir de abordagem qualitativa, mediante à escuta de narrativas das crianças e produções de desenhos.

Castro (2015), também se propôs a conhecer o que dizem as crianças sobre os espaços de uma instituição de Educação Infantil, considerando as crianças como sujeitos da pesquisa. A pesquisadora partiu da perspectiva do enfoque histórico-cultural de Lev Vygotsky e da Sociologia da Infância com William Corsaro, Manuela Ferreira e Manuel Sarmiento. A pesquisadora utilizou como procedimentos

metodológicos a observação e as narrativas das crianças sobre o ambiente de educação infantil onde frequentam.

Moraes (2016), analisou a linguagem das crianças a partir de narrativas e histórias contadas na unidade Municipal de Educação Infantil de Belo Horizonte. A pesquisadora utilizou como instrumentos metodológicos a observação participante, registros fotográficos e anotações em Diário de Campo. Seu referencial teórico tem como base Sarmiento; Gouveia (2009), Corsaro (2011), e Vygotsky (2014).

Medeiros (2016), investigou as percepções das crianças da Educação Infantil que ingressam no 1º ano do ensino fundamental (nove anos). Assim ela considerou as vozes das crianças em suas próprias narrativas. Teve como metodólogos Aries (2006), Corsaro (2003), Sarmiento (2003), Kramer (2006). O procedimento metodológico parte das narrativas das crianças a partir de rodas de conversa.

O Estado do Conhecimento nos revelou que há um crescente interesse de pesquisadores em considerar crianças como atores de pesquisas, sendo um aspecto de grande importância para a valorização das vozes infantis em pesquisas acadêmicas. No entanto, não deixamos de notar que ainda é um número reduzido, tendo vista o período de 2008 a 2018 (10 anos). Reiteramos assim a importância do reconhecimento da voz da criança em estudos acadêmicos que visam compreender o universo infantil.

Ainda no banco de teses e dissertações da Capes encontramos 5 teses que revelam o protagonismo de crianças enquanto sujeitos da pesquisa, como está descrita no quadro 2

Quadro 2: Teses sobre Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância

TITULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
Identificação étnico – racial na voz de crianças em espaços de educação infantil	TRINDAD, Cristina Teodoro	São Paulo – São Paulo PUC – 2011
A experiência de aprender com as crianças nos acontecimentos cotidianos.	SOUZA, Cristiana Callai De.	Niterói – RJ UFF - 2011
Infância, Educação Infantil, Migrações.	SILLER, Rosali Rauta	Niterói – RJ UFF - 2011

Representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa Bahia.	CORDEIRO, Karina De Oliveira Santos	Salvador – BA UFBA – 2012
Socialização de gênero na educação infantil	SANTOS, Sandro Vinicius Sales dos Santos	Minas Gerais – Belo Horizonte UFMG – 2016

Fonte: Capes (RIBEIRO,2020)

Trindade (2011) realizou pesquisa etnográfica com 33 crianças na faixa etária entre 4 e 5 anos de idade. Investigou como as crianças em idade pré-escolar compreendem a identificação étnico-racial. A pesquisadora utilizou como procedimentos metodológicos: a observação, conversas informais e contação de histórias pelas crianças. Apropriou-se de aportes teóricos acerca das relações Étnico-raciais e Sociologia da Infância,

Souza (2011) apresenta a experiência de aprender com as crianças, visto que elas possuem outros fazeres e saberes em educação, evidenciando assim, a importância da escuta sensível das crianças pelos professores da primeira infância.

Nessa mesma perspectiva, Siller (2011) realizou uma pesquisa etnográfica a partir da História Oral, para identificar como as crianças produzem, reproduzem e difundem práticas sociais de seus grupos étnicos e culturais nas relações que estabelecem com seus pares em dois Centros Municipais de Educação Infantil localizados no município de Santa Maria de Jetibá-ES. Teve como referência a Sociologia da Infância e os dados foram coletados a partir de observação direta, por meio de registro em diário de campo e relatos das crianças.

Cordeiro (2012), abordou as representações sociais da infância em escolas do campo do município de Amargosa-Bahia, e evidenciou o protagonismo das crianças nas relações da vida cotidiana. A pesquisadora desenvolveu quatro seções temáticas que nos permitem observar a criança como um sujeito histórico-cultural: 1) O que é ser criança; 2) Perspectiva de infância; 3) Relação entre as brincadeiras e o brincar; 4) Hábitos cotidianos e relações sociais com as crianças.

Santos (2016), observou a perspectiva das crianças de cinco anos sobre as relações de gênero, a partir das situações cotidianas. Os procedimentos metodológicos utilizados foram: a observação participante, entrevistas e desenhos articulados com a oralidade.

Em âmbito regional realizamos levantamento bibliográfico no banco de teses e dissertações dos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da Universidade do Estado do Pará e da Universidade Federal do Pará, nos quais verificamos que desde o ano de 2010 tem havido um crescente interesse em crianças como sujeitos nas pesquisas acadêmicas, em especial na Universidade do Estado do Pará-UEPA, mas consideramos ainda pequeno número de pesquisas com esta perspectiva.

Na Universidade do Estado do Pará-UEPA, foram encontradas 10 pesquisas, apresentadas no quadro 03:

Quadro 03: Dissertações sobre Pesquisa com crianças - Sociologia da Infância na UEPA

TITULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
Os dizeres das crianças da Amazônia Amapaense sobre infância e escola.	PAMPHYLIO, Marisônia Matos.	Belém – PA UEPA - 2010
Rio abaixo, rio acima: o imaginário amazônico nas expressões lúdicas de crianças ribeirinhas.	SILVA JUNIOR, Adélcio Corrêa da.	Belém – PA UEPA 2010
Saberes, brinquedos e brincadeiras: vivências lúdicas de crianças da comunidade quilombola Campo Verde/PA.	NASCIMENTO, Shirley Silva do.	Belém – PA UEPA – 2014
As representações Sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental	MACEDO, Silvia Sabrina Castro.	Belém –PA UEPA – 2014
Era uma vez... A Cobra grande na voz dos pequenos intérpretes cametaenses	LIMA, Kezya Tahalita Cordovil,	Belém – PA – 2014
Crianças indígenas da Amazônia: brinquedos, brincadeiras e seus significados na comunidade Assurini do Trocará	WEBER, Sueli.	Belém – PA UEPA – 2015
Tempos e espaços do brincar no contexto da educação infantil	NASCIMENTO, Debora Silva da.	Belém – PA UEPA – 2016
O olhar da criança do campo sobre a cultura local: um estudo em uma escola de Tracuateua – PA	AVIZ, Fernanda Regina	Belém – PA UEPA – 2016
Crianças que dançam, crianças que louvam: saberes e processos educativos presentes na Marujada de Tracuateua.	SILVA, Dilma Oliveira da.	Belém – PA UEPA – 2017

Representações sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro.	GONÇALVES Sileide de Nazaré Brito	Belém –PA UEPA – 2018
---	---	--------------------------

Fonte: PPGED – UEPA (RIBEIRO,2020)

Em sua pesquisa, Pamphilio (2010), ouviu crianças de cinco anos de idade, da comunidade rural de Anauerapucu, sobre as concepções que possuíam sobre infância e escola. A pesquisadora partiu de uma abordagem pesquisa qualitativa, tendo como instrumentos de coleta: a observação, diário de Campo, fotografia, gravação e entrevistas coletivas com as crianças. Como referencial teórico utilizou Áries (2006), Corsaro (2005), Sarmiento (2005), Sarmiento; Gouveia (2008) e Kramer (2005).

Silva Junior (2010), também realizou uma pesquisa em que se pautou na escuta das crianças, realizando um estudo sobre o imaginário amazônico de crianças ribeirinhas através de suas expressões lúdicas em comunidades do Rio Trombetas no município de Oriximiná - PA

Nascimento (2014), procurou desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças de 6 a 12 anos de idade, na comunidade remanescente de quilombo Campo Verde. O percurso metodológico enveredou por uma abordagem qualitativa, com realização de rodas de conversa, observação, entrevista e registros fotográficos.

Macedo (2014), com base na teoria das Representações Sociais e Sociologia da Infância analisou como as crianças que vivenciaram a Educação Infantil e que chegam ao Ensino Fundamental (nove anos), compartilham a sua familiarização com a escola.

Lima (2014), realizou sua pesquisa trazendo as vozes infantis por meio das interpretações que as crianças fazem do mito da Cobra Grande. A metodologia empregada construía um diálogo lúdico-poético, a partir da análise do repertório de histórias que as crianças conheciam sobre o mito da Cobra Grande, o que implicava compreender noções de poéticas orais, imaginário, cultura e performance da voz.

Weber, (2015), realizou pesquisa na comunidade Assurini do Trocará, tendo como participantes 19 crianças; procurou desvelar os saberes presentes nos brinquedos e brincadeiras das crianças. Utilizou como metodologia: observação, cirandas de conversas, registros e fotografias.

Nascimento (2016) considera como objeto de sua pesquisa o tempo e os espaços em uma unidade de educação infantil a partir dos olhares e das vozes das crianças. Através de uma pesquisa sócio-histórica à luz da Sociologia da Infância. Os dados foram obtidos por meio da observação, anotações em diário de campo, entrevistas e registros fotográficos.

Aviz (2016), analisou os significados da cultura local e escolar para as crianças de uma turma de educação infantil em Tracuateua - PA; a pesquisadora se apropriou de referenciais teóricos como Aries (1962), Kramer (2000) e Sarmiento (2011). Desenvolvendo um estudo qualitativo com traços etnográficos e utilizando como técnicas de pesquisa: a observação direta, produção de desenhos construídos pelas crianças e roda de conversa.

Silva (2017), investigou os processos educativos vivenciados pelas crianças durante a festa da Marujada em Tracuateua - Pa. As 16 crianças participantes tinham entre 06 e 12 anos. A pesquisadora utilizou em sua metodologia a entrevista semiestruturada, observação participante, rodas de conversas, diário de campo, registro fotográfico e dinâmica de desenhos.

Gonçalves (2018), realizou um estudo com base na teoria das Representações Sociais e Sociologia da Infância evidenciando as representações sociais de Crianças da Educação Infantil do Campo sobre a diversidade racial e a percepção de si e interação com o outro.

Observamos que na Universidade do Estado do Pará-UEPA, há um grande interesse e valorização das vozes infantis em Pesquisas acadêmicas. O Estado do Conhecimento demonstra que tanto crianças da cidade, como crianças do campo e ribeirinhas, possuem suas infâncias retratadas com protagonismo, em escritas acadêmicas da referida instituição. É digno de nota, também, ser a UEPA a Universidade da região norte, a concentrar o maior número de pesquisas acadêmicas tendo a criança como foco investigativo.

Na Universidade Federal do Pará, encontramos 5 pesquisas que revelam as crianças como sujeitos da inquirição, trata-se de 4 dissertações e 2 teses, conforme especificamos no quadro 04:

Quadro 04: Dissertações e Teses sobre Pesquisa com crianças -Sociologia da Infância na UFPA

DISSERTAÇÕES		
TITULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança.	SOUZA, Ana Paula Vieira e.	Belém – PA UFPA 2009
A infância pelo olhar das crianças do MST	MORAES, Elisangela Marques	Belém – PA UFPA – 2010
Acolhendo corporeidades: o sentido do corpo para crianças de um abrigo institucional do município de Belém.	AZEVEDO, Ildilene Leal de.	Belém – PA UFPA – 2010
“Aprende brincando”: a criança atuando entre o povo Assurini do Trocará, no município de Tucuruí-PA.	NUNES, Maria de Fatima Rodrigues	Cametá – PA UFPA – 2017
TESES		
A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia.	TEIXEIRA, Sônia Regina dos Santos.	Belém – PA UFPA – 2009
Trabalho Infantil: uma análise do discurso de crianças e de adolescentes da Amazônia paraense em condição de trabalho	SOUZA, Ana Paula Vieira e.	Cametá – PA UFPA – 2014

Fonte: Banco de Dissertações e Teses PPGED – UFPA (RIBEIRO,2020)

Souza (2009), traz em seu título “As culturas infantis no espaço e tempo do recreio: constituindo singularidade sobre a criança”, assumindo uma perspectiva sócio histórica, buscou compreender por meio dos discursos das crianças as culturas produzidas no universo atual da infância. Apoiou-se teoricamente, para tanto, em especial, nas teorias desenvolvidas por Mikhail Bakhtin.

Moraes (2010), em seu estudo revela as crianças do MST como aquelas que participam da organicidade do movimento. Para a coleta de dados utilizou entrevistas e oficinas em grupo com crianças do assentamento.

Azevedo (2010), realizou pesquisa com 4 crianças do sexo masculino, com idade entre 8 e 9 anos, de um abrigo institucional em Belém. A partir de questionários, as crianças revelaram que a instituição em foco, não corresponde às suas demandas afetivas, sociais e emocionais.

Nunes (2017) aborda sobre os processos de aprendizagem e socialização das crianças na Reserva Trocará. A pesquisadora utilizou em seus procedimentos metodológico: a observação das crianças em sua forma de brincar e entrevistas com as crianças e lideranças da reserva.

Também na UFPA identificamos duas teses de doutoramento; uma delas foi construída por Teixeira (2009) com a temática: “A construção de significados nas brincadeiras de faz-de-conta por crianças de uma turma de educação infantil ribeirinha da Amazônia”, na qual a pesquisadora desenvolve seu trabalho junto a realidade ribeirinha, focalizando ações cotidianas, como as brincadeiras praticadas por crianças (quatro a cinco anos) pertencentes àquele universo.

Souza (2014), realizou pesquisas com crianças entre 10 e 16 anos de idade, na qual identificou que o trabalho que as crianças realizam cumpre um sentido de sobrevivência e, ao realizar esta atividade, também resistem a ele, encontrando uma forma de brincar enquanto trabalham. A metodologia da pesquisa, consiste numa abordagem qualitativa que se deu através da observação, grupo focal, unindo-o a recursos como: música, poesia, teatro.

Considerando, o recorte de dez anos e a relevância que a UFPA apresenta como instituição de ensino, a quantidade de estudos de doutorado que tem a criança como temática de pesquisa, é ínfima. O que nos leva a refletir sobre o espaço que é dado a criança nas pesquisas acadêmicas educacionais no estado do Pará; que lugar é reservado a educação infantil, no que tange a pesquisas que viabilizem melhoramentos neste nível do ensino brasileiro; são questões como estas, que nos estimulam em nossa investigação.

Quanto ao descritor *Representações Sociais de beleza na infância* para pesquisas realizadas em âmbito Nacional, no período de 2010 a 2018, verificamos que há poucos trabalhos a respeito. No banco de dados da CAPES, encontramos 04 (quatro) Dissertações e 01 (uma) Tese de doutoramento, como apresenta o quadro 5.

Quadro 05: Dissertações e Tese sobre Representações Sociais de beleza na infância em nível nacional:

TITULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
Barbie – tudo o que você quer ser. Ou considerações sobre a educação de meninas	ROVERI, Fernanda Theodoro.	Campinas – São Paulo UNICAMP – 2008
O kañe (olhar) na cidade: práticas de embelezamento corporal na infância feminina Kaingang	BRUM, Luciana Hahn	Rio Grande do Sul – Porto Alegre UFRGS 2011
Entre a beleza, o luxo e o glamour das passarelas. Meninas fantásticas e o sonho do universo fashion: vale tudo para ser uma top model?	PACHECO, Elisa Riffel.	Rio Grande do Sul - Porto Alegre UFRGS - 2014
Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação Infantil	JOROSKY, Narda Helena	Presidente Prudente - São Paulo UNOEST – 2016
TESE		
Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil	GUIZZO, B.S.	Rio Grande do Sul – UFRGS – 2003

Fonte: Capes (RIBEIRO,2020)

Roveri (2008), faz uma abordagem sobre os discursos de beleza na boneca Barbie e sua influência na educação de meninas, revelando um discurso de padronizações de beleza e os modelos de feminilidade apresentados às garotas.

Hanh (2011), aborda as noções de beleza feminina corporal da infância feminina Kaingang, a pesquisa foi realizada com 16 meninas, sendo que doze delas residentes em comunidade indígena. A pesquisadora analisou em que medida as representações de beleza feminino veiculados nos meios de comunicação funcionam como pedagogias visuais e afetam as noções de beleza corporal feminina de meninas Kaingang. A pesquisadora se referenciou em estudos da infância, estudos culturais e da cultura visual. Os dados gerados partiram da observação, registros fotográficos, dos dizeres e dos desenhos das meninas.

Pacheco (2014), faz uma abordagem sobre os discursos de beleza expressos na mídia, na moda, nos brinquedos e a busca pelo belo, pela perfeição entre as garotas, exaltando uma padronização de beleza.

Jorosky (2016), realiza uma investigação sobre as concepções de corpo e beleza, e seus entrelaçamentos com as relações de gênero, conforme pronunciamento de meninos e meninas de quatro e cinco anos de idade de uma instituição de educação infantil-Paraná. O estudo se referenciou na Sociologia da Infância e teve técnicas de pesquisa: observação, conversas e narrativas entre crianças e pesquisadora.

Em sua tese de doutoramento Guizo (2011), realiza pesquisa com crianças de uma escola pública de Educação Infantil, no município de Esteio R\S, para compreender as concepções que as crianças apresentavam sobre beleza e feiura, e verificando se estas compreensões afetam as formas como as meninas lidam com seu corpo e feminilidade. Como referencial teórico a autora se utilizou das contribuições dos Estudos de Gênero, Estudos Culturais e dos Estudos de Cultura visual.

Assim, no banco de dissertações e teses da CAPES, verificamos que a temática sobre beleza, ainda apresenta poucos estudos, no entanto tem crescido o interesse por esta temática, tendo em vista ser algo voga na sociedade atualmente. Ainda podemos observar que as dissertações e teses localizadas, não fazem referências a influência das noções de beleza, nos processos de socialização de crianças.

Em âmbito regional, encontramos duas Dissertações no Programa de Pós-Graduação em Educação PPPGED-UEPA, que trazem em seus resultados, elementos que apontam a beleza nas conversas das crianças, como mostra o quadro 06:

Quadro 06: Representações Sociais de beleza na infância no âmbito regional – UEPA:

TITULO	AUTORIA	LOCAL/ANO
Representações sociais de crianças da educação infantil do campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro.	GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito	Belém –PA UEPA – 2018
Representações Sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental	MACEDO, Silvia Sabrina Castro.	Belém –PA UEPA – 2014

Fonte: Banco de Dissertações PPGED – UEPA. (RIBEIRO, 2019)

Gonçalves (2018), que evidencia as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza, abordando como as crianças fazem percepções de si e do outro, baseada em padrões de estética do feio e bonito tendo como parâmetro a diversidade racial, na negação e afirmação de seu pertencimento racial e na rejeição e aceitação do outro com base no fenótipo apresentado. No entanto não é discutida pela pesquisadora se estas representações influenciam nos processos de socialização das crianças. Nesta pesquisa Gonçalves (2018), assume uma perspectiva de criança protagonista e ativa da pesquisa, coletando para sua análise dados relacionados com a escuta das crianças.

Macedo (2014), pesquisa elementos que nos remetem às concepções de belo construídas pelas crianças possuem e os possíveis preconceitos gerados a partir daí.

Na Universidade Federal do Pará – UFPA, não foram encontradas dissertações ou teses que abordassem a temática Representações Sociais de beleza na infância.

Observado todos os trabalhos acadêmicos elencados até aqui, podemos inferir que há uma carência e, também, por que não, certa urgência de estudos que se debrucem sobre a temática das Representações sociais de Beleza na infância. Tendo em vista que a partir de minha própria experiência e da observação da realidade escolar local, as representações sociais de beleza são bem presentes nas falas e comportamento de crianças em suas vivências em contexto de sala de aula.

Cabe aqui ressaltar que as noções e “definições” de beleza, estão presentes no cotidiano e perpassam todas as relações sociais, daí ser esta, uma que precisa ser discutida no âmbito da Educação Infantil.

Assim, percebemos que as discussões levantadas aqui, são recentes e inovadoras, apontam para a necessidade de ampliação de pesquisas em que se considere as vozes das crianças e permitam que estas assumam o protagonismo nas pesquisas científicas, celebrando um novo tempo da história da infância, quando pelo menos em âmbito científico as crianças deixem de ser apenas “de quem se falam”, para serem elas mesmas porta-vozes de seus saberes e perspectivas de mundo.

3.FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA DA PESQUISA

3.1 A Teoria das Representações Sociais e Estética: Diálogos em Pesquisa com Crianças

As crianças estão constantemente imersas no universo das Representações Sociais, por serem ativas no contexto em que vivem, por influenciarem e serem influenciadas por meio das relações que estabelecem com o mundo, com a história de seu tempo e pelas comunicações que realizam em seus grupos de convivência.

Longe de uma suposta passividade, a criança cria, inventa e reinventa modos de ser, nos contextos sociais e culturais em que vive. Transforma e dá novos sentidos para sua realidade por meio da cultura de pares; termo cunhado por William Corsaro, ao falar de pares ele se refere “a grupo de crianças que passa seu tempo junto quase todos os dias”. O autor dá ênfase às culturas “que são produzidas e partilhadas principalmente por meio da interação presencial” (CORSARO, 2011, p.127).

Nesta pesquisa nos apropriamos desta categoria presente no contexto escolar da Educação Infantil, para, então, estudar as representações sociais das crianças sobre a beleza em seus processos de socialização com seus amigos.

Na medida em que as crianças estabelecem relações e interações com outras crianças, elas estruturam, transformam, apropriam-se e reconstróem, incessantemente, seus conhecimentos e representações numa coletividade específica: “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e interesses que as crianças produzem e compartilham na interação com seus pares” (CORSARO, p. 128, 2011).

Nesta pesquisa, defendemos a perspectiva de que, as crianças enquanto atores sociais, em meio ao contexto em que vivem e sob influência de diversos fatores, constroem suas representações e as compartilham em seus espaços de socialização; como na escola, lugar em que a cultura de pares é inerente ao processo educativo. Nesse sentido, concordamos com Duveen (2011), quando considera que:

Representações são sempre construtivas; elas constituem o mundo tal como ele é conhecido e as identidades que elas sustentam garantem ao sujeito um lugar nesse mundo. Assim, ao serem internalizadas, as representações passam a expressar a relação do sujeito com o mundo que ele conhece e, ao mesmo tempo, elas o situam nesse mundo. É essa dupla operação de definir o mundo e localizar um lugar nele que fornece às representações o seu valor simbólico (DUVEEN, 2011, p.214).

Assim, é com base nestas considerações, e da relação desta com os sujeitos de nossa pesquisa – crianças – que reafirmamos nossa escolha teórica metodológica: a Teoria das Representações Sociais, os processos de Ancoragem e Objetivação, desenvolvidos a partir da perspectiva epistemológica de Moscovici (2003). Tendo em vista, que estes estudos dialogam com fenômenos cotidianos, as comunicações diárias, o senso comum e a construção de universos simbólicos.

A Teoria das Representações Sociais tem como principal representante o Psicólogo Francês Serge Moscovici (1961), com a *Obra La Psychanalyse, son image et son public, (A Psicanálise, sua imagem e seu público)*, na qual ele relaciona o conhecimento científico com o conhecimento do cotidiano, com base nas comunicações e experiências do senso comum; traz contribuições à Psicologia Social, de maneira, que possibilita a esta “um conhecimento cumulativo, em contato direto com as verdadeiras questões colocadas pela vida social” (JODELET, 2001, p.28).

É importante reiterarmos que a criação da Teoria das Representações Sociais, no campo da Psicologia Social, partiu da perspectiva das Representações Coletivas do Sociólogo da modernidade Émile Durkheim, que compreendia as representações coletivas como “prioritariamente uma ampla classe de formas mentais (ciências, religiões, mitos, espaço, tempo) de opiniões e de saberes sem distinção ” (MOSCOVICI, 2002, p.47) ”.

Para Durkheim os fenômenos estavam presentes na sociedade, de uma maneira única, “as representações coletivas traduzem a maneira como o grupo pensa nas relações com os objetos que o afetam” (DURKHEIM, 2011, p.21).

Enquanto uma Teoria que surgiu no campo da Psicologia Social, reiteramos que para esta Ciência:

O objeto central e exclusivo da psicologia social deve ser o estudo de tudo que se refira à ideologia e à comunicação, do ponto de vista de sua estrutura, sua gênese e sua função. O campo específico de nossa disciplina é o estudo dos processos culturais que são responsáveis pela organização do conhecimento em uma sociedade, pelas relações interindividuais no contexto do ambiente social e físico, pela formação dos movimentos sociais (grupos, partidos e instituições) através dos quais os homens agem e interagem pela codificação da conduta individual e intergrupal que cria uma realidade social comum com suas normas e valores, cuja origem deve ser novamente buscada no contexto social .(MOSCOVICI, 2003, p. 154)

Reiteramos ainda que, é evidente as contribuições, e os paradigmas inovadores, trazidos por esta nova Teoria, pois enquanto as representações coletivas,

apresentavam uma concepção estática, irreduzível, fundamentadas em uma concepção da racionalidade científica positivista, Moscovici (2003), as realoca na diversidade, na fluidez de ideias, nas representações contemporâneas e “com as verdadeiras questões colocadas pela vida social” (JODELET, 2001, p.28). Moscovici (2003), compreendeu que as representações coletivas impositivas, estáticas, não davam conta das situações e problemáticas de uma sociedade contemporânea e emergente.

As representações em que estou interessado não são as de sociedades primitivas nem as de suas sobreviventes, no subsolo de nossa cultura, dos tempos pré-históricos. Elas são de nossa sociedade atual, de nosso solo político, científico e humano, que nem sempre tiveram tempo suficiente para se sedimentar completamente para se tornarem tradições imutáveis. E sua importância continua a crescer, em proporção direta com a heterogeneidade e a flutuação dos sistemas unificadores, as ciências, religiões e ideologias oficiais - e com as mudanças que elas devem sofrer para penetrar a vida cotidiana e se tornar parte da realidade comum. (MOSCOVICI, 2003, p.48)

E ainda para esclarecer sobre esta relação das representações coletivas de Durkheim e a Teoria das Representações Sociais, trazemos novamente Moscovici (2003), ao destacar que:

Enquanto Durkheim vê as representações coletivas como formas estáveis de compreensão coletiva, com o poder de obrigar que pode servir para integrar a sociedade como um todo, Moscovici esteve mais interessado em explorar a variação e a diversidade das ideias coletivas nas sociedades modernas. Essa própria diversidade reflete a falta de homogeneidade dentro das sociedades modernas, em que as diferenças refletem uma distribuição desigual de poder e geram uma heterogeneidade de representações. Dentro de qualquer cultura há pontos de tensão, mesmo de fratura, e é ao redor desses pontos de clivagem no sistema representacional duma cultura que novas representações emergem. Em outras palavras, nestes pontos de clivagem há uma falta de sentido, um ponto onde o não-familiar aparece. (MOSCOVICI, 2003, p.15,16)

Enquanto as representações coletivas, o que expressam é a maneira como pensa a si mesmo em suas relações com os objetos que o afetam (DURKHEIM, 2011); a Teoria das Representações Sociais, em Psicologia Social, se define enquanto teoria “orientada para questões de como as coisas mudam na sociedade, isto é, para aqueles processos sociais, pelos quais as novidades e a mudança, como a conservação ou preservação, se tornam parte da vida social” (MOSCOVICI, 2003, p.15). Nesse campo é importante ressaltar que:

As representações sociais emergem, não apenas como um modo de compreender um objeto particular, mas também como uma forma em que o sujeito (indivíduo ou grupo) adquirem uma capacidade de definição, uma função de identidade, que é uma maneira como as representações expressam um valor simbólico. (MOSCOVICI, 2003, p.21)

Moscovici ainda defende que (2003),

A teoria das representações, diria pode ser vista em duas perspectivas. Primeira é uma teoria concebida para responder a questões específicas, com respeito às crenças e vínculos sociais e para descobrir novos fenômenos. Em segundo lugar ela é também a base de uma psicologia social do conhecimento. Ela está interessada com o pensamento do senso comum e com a linguagem e comunicação. [...]. A teoria das representações sociais está interessada, por um lado, com questões de vínculos e da ação e, por outro lado com o conhecimento social, comunicação e linguagem. (MOSCOVICI,2003, p.380)

Desse modo, o campo de estudos das Representações Sociais, surgido no século XX, tem crescido, trazendo primorosas contribuições nas diversas áreas da Ciência. Ultrapassando fronteiras do campo da Psicologia Social, e adentrando ao campo da saúde, da educação, “percorrendo” diversos países em seus pressupostos do saber científico, se reafirmando como uma Teoria que se evidencia com “maturidade científica para tratar de problemas psicológicos e sociais de nossa sociedade”, aderindo um amplo campo de procedimentos metodológicos, como “a experimentação em laboratório e campo; enquete por meio de entrevistas, questionários e técnicas de associação de palavras, observação participante; análise documental e de discurso etc.” (JODELET,2001, p.12).

Nesta pesquisa nos apropriamos da abordagem processual, original de Moscovici (2003) e aprofundada por Jodelet (2001). A abordagem processual procura “conhecer os processos de formação de uma representação social com o objetivo de buscar suas condições sociais de produção assim como as práticas sociais que as geram e as justificam” (ALVES-MOZZOTI; MAIA; MAGALHÃES 2010, p. 5).

A abordagem processual considera “a representação como um saber prático ligando um sujeito a um objeto”, “quem sabe e de onde sabe”, “O que e como sabe?”, “Sobre o que sabe e com que efeitos?” (JODELET,2003, p.27,28). E nesse processo “a comunicação desempenha um papel fundamental nas trocas e interações que concorrem para a criação de um universo consensual” (JODELEET, 2003, p.29,30).

Moscovici (2003) ainda chama atenção para a presença de duas classes de pensamentos: o universo reificado, onde se apresentam e circulam as ciências e, os

universos consensuais, que se relacionam com as interações estabelecidas na vida cotidiana, que são responsáveis pela “teoria do senso comum” e constroem as Representações sociais. Nesse sentido ele considera:

No universo reificado, a sociedade é transformada em um sistema de entidades sólidas, básicas, invariáveis, que são indiferentes à individualidade e não possuem identidade [...]. Em um universo consensual a sociedade é vista como um grupo de pessoas que são iguais e livres, cada um com possibilidade de falar em nome do grupo e sob seu auspício (MOSCOVICI,2003, p 50).

Sá (1993), destaca que “aos universos consensuais correspondem às atividades intelectuais da interação social cotidiana pelas quais são produzidas as representações sociais” (SÁ, 1993, p. 28).

Para Moscovici (2003), as Representações Sociais só podem acontecer mediante dois indivíduos ou grupos; elas são eminentemente sociais, participativas, coletivas, cotidianas. Assim, a partir dos fundamentos teóricos das Representações Sociais, estruturamos, metodologicamente, esta investigação e construímos esta proposta e seus objetivos; no entendimento, também, de que, o contexto da Educação Infantil, é espaço profícuo a construção de representações sociais, sendo este, um ambiente eminentemente sociável, compostos de sujeitos ativos, inteligentes, criativos e possuidores legítimos de cultura – no caso, as crianças em suas vivências na infância.

No contexto escolar da educação infantil, as crianças interagem com seus pares, professores e demais adultos que ali trabalham, entre si compartilham representações sociais de suas culturas e leituras que fazem do mundo. Neste âmbito, as culturas de pares na infância, tornam-se um instrumento efetivo de representações sociais construídas pelas crianças.

Ao trilhar os caminhos teóricos das Representações Sociais, compreendemos o quanto esta teoria pode contribuir para pesquisas realizadas com crianças, visto que as representações sociais, também, estão presentes na construção da infância.

A representação é um mecanismo de capital importância na infância. Ela aparece como um Instrumento de cognição que permite a criança interpretar as descobertas do meio físico e social, realizadas por meio de suas sensações, ações e experiências, conferindo-lhes um sentido e valores fornecidos pelo meio, principalmente em suas relações e trocas com o outro. Desse modo, a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e comunicação. (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 281).

Doise (2001), também considera este processo das representações sociais, como um fator que ocorre muito cedo na vida dos sujeitos, “crianças de diferentes idades se representam, à sua maneira” (DOISE, 2001, p. 303). Em consonância com a perspectiva da Sociologia da Infância, adotada nesta pesquisa, ao afirmar que as crianças são sujeitos, essencialmente, inteligentes e ativos; que percebem o mundo por sua maneira própria e singular e fazem suas leituras a partir de suas perspectivas, vivências e contexto em que vivem.

Nesse sentido, reiteramos que a Teoria das Representações Sociais permeia nossas relações cotidianas, marcando presença em nossas conversas e experiências em comunidade.

Desse modo, Moscovici (2003) esclarece que as Representações Sociais:

Se tornam senso comum. Elas entram para o mundo comum e cotidiano em que nós habitamos e discutimos com nossos amigos e colegas e circulam na mídia que lemos e olhamos. [...] as representações sustentadas pelas influências sociais da comunicação constituem realidade de nossas vidas cotidianas e servem como o principal meio para estabelecer as associações com as quais nós nos ligamos uns aos outros. (MOSCOVICI 2003, p.8)

No âmbito educacional as representações sociais também exercem sua influência, na transmissão de valores, crenças e ideias. Em muitos casos, tornam-se veículo de preconceitos e discriminação, impedindo qualquer espaço para a diversidade e respeito às diferenças do outro. Conhecer a influência das representações sociais no comportamento humano e desmistificá-la é uma responsabilidade científica para proporcionar qualidade de vida.

Oliveira (2002) considera que as relações interpessoais e a cultura são molas propulsoras e instrumentos de formação de saberes e representações, a autora evidencia:

Na ação educativa, no processo de comunicação com “o outro”, a linguagem simbólica manifesta a história cultural da sociedade, numa relação contraditória entre o que se herda e o que se adquire através das experiências sociais, culturais e de classe. Isto significa que valores, crenças, conceitos e atitudes são assimilados e construídos em processo de representações e de reflexões críticas sobre essas representações. (OLIVEIRA, 2002, p.19)

Assim, compreende-se o contexto da Educação Infantil, como sendo permeado de saberes e representações, pois as crianças interagem umas com as outras, e expressam naquele contexto suas subjetividades. Compreender o quanto o contexto em que a criança está inserida influencia em sua formação é vislumbrar, também, as

palavras de Freire (1997.p.79): “Ninguém nasce feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”.

Moscovici (2003) considera que as representações sociais se formam no seio da coletividade. Através na perspectiva da sociologia da infância e enfoque sócio histórico, compreendemos que a educação infantil é terreno fértil para as crianças expressarem o que assimilam em suas experiências fora da escola, o ambiente escolar e a classe estudantil, tendo em vista a cultura de pares, funcionaria como um grupo de socialização. Como atores sociais, realizam representações sociais do mundo a sua volta.

Em nossa pesquisa com crianças, direcionamos nossos objetivos a investigação das representações sociais de beleza na infância, tendo como foco os alunos que frequentam a Educação Infantil em seus processos de socialização. Mediante isso, nos perguntamos, constantemente, que representações sociais as crianças estão realizando sobre a beleza? O que elas veem? O que o contexto social e cultural em que vivem lhes apresenta sobre beleza? Estas representações na infância influenciam o processo de socialização nas instituições de Educação Infantil?

Havemos de considerar a expressão de Eco (2017), que se faz necessário defender uma beleza “politeísta”. Não existe a possibilidade de concepção de beleza única, padronizada, mas como considera Vigarello (2004), a história, as novas concepções e a ética “exigem” uma compreensão de beleza que “já não é comandada pelo inteligível, mas sim pelo sensível. O critério deixou de ser o do absoluto, para passar ao ar do relativo. A beleza dita de outro modo, não existirá a não ser como inspiradora da volúpia” (VIGARELLO, 2004, p.103).

Assim, concordamos com Vigarello (2004), que não há como expressar, uma compreensão única de beleza, considerando que “ser bonito” tem seus limites, e que a história da beleza, “mostra na fronteira da modernidade, todas as dificuldades em dizer a beleza do corpo” (VIGARELLO, 2004, p.19).

Vigarello (2004), ainda lembra que no início do século XX, o cinema exerceu grande poder na construção de representações sociais sobre beleza para a sociedade da época, as normas de beleza eram por ele expressa ao universo feminino e masculino também, dizendo então que, “o cinema renovou o mundo imaginário. Renovou também os modelos da aparência, inspirando-se cabalmente nas tendências da época” (VIGARELLO, 2004, p.235).

Na atualidade vivemos uma sociedade midiática, tecnológica, na qual as crianças estão intensamente conectadas. Desta forma nos perguntamos: Como as crianças têm construído suas representações sociais sobre beleza? Que modelos e padrões de beleza, as crianças têm construído a partir do que a mídia veicula? É necessário refletir como a mídia alarga sua influência, deixando de ser apenas espaço de entretenimento para ocupar em nossas vidas cotidianas – de crianças e adultos – lugares de representações, de regulações, ocupando posições simbólicas, de outras pedagogias. (GUIZZO, 2001).

Devemos considerar, portanto que, “além das interações com as pessoas de seu entorno e com diversos dados do meio, as crianças recebem uma massa considerável de informações e imagens por intermédio da mídia” (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p.29).

Moscovici (2010), considera que onde quer que haja relações, interações entre pessoas haverá representações sociais, e enquanto sujeitos ativos, criativos e culturais, as crianças estão constantemente a elaborar representações sociais que atravessam sua vida cotidiana, incluindo-se o contexto escolar da Educação Infantil. Moscovici, (2010) considera:

Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos e à qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele. (MOSCOVICI, 2010, p.40)

De tal feita, as representações sociais estão presentes em todos os pormenores da vida cotidiana, e são capazes de influenciar por meio das conversações os comportamentos dos sujeitos no meio social onde vivem, elas pairam e atravessam as comunicações dos indivíduos e são capazes de influenciar, suas vidas, suas relações, “elas são o produto de nossas ações e comunicações” (MOSCOVICI, 2003, p. 40).

Cotidianamente somos moldados, transformados, “feitos” pelas representações sociais que circulam por meio das comunicações que realizamos, pois não há espaços sociais em que as RS não se façam presente, inclusive nos espaços de Educação Infantil. Moscovici (2003) defende:

Nas ruas, bares, escritórios, hospitais, laboratórios etc. as pessoas analisam, comentam, formulam “filosofias” espontâneas, não oficiais que tem um impacto decisivo em suas relações sociais, em suas escolhas, na maneira como elas educam seus filhos, como planejam seu futuro, etc. os acontecimentos, as ciências e ideologias apenas lhes fornecem o ‘alimento para o pensamento’ (MOSCOVICI, 2003, p.45).

Nesse sentido, nosso pensamento é um ambiente social e cultural que recebe constantemente ideias, palavras e imagens que muitas das vezes nem nos damos conta. Moscovici (2003) considera que onde haja relações, interações entre pessoas haverá representações. E as crianças como sujeitos ativos, criativos e culturais também elaboram suas representações no ambiente de educação infantil.

Sempre e em todo lugar, quando nós encontramos pessoas ou coisas e nos familiarizamos com elas, tais representações estão presentes. A informação que recebemos e a qual tentamos dar um significado, está sob seu controle e não possui outro sentido para nós além do que elas dão a ele (MOSCOVICI, 2003, p. 40.).

Na TRS há destaque para os processos de Ancoragem e Objetivação, que se relacionam como maneiras de pensamento. Considera-se, que “não é fácil transformar palavras não familiares, ideias ou seres em palavras próximas e atuais” (MOSCOVICI, 2003, p.60), para dar a essas ideias novas e não familiares uma característica familiar, nos apropriamos de recursos do pensamento baseado na memória e em conclusões passadas, que são a ancoragem e objetivação.

Para Moscovici, (2003), ancorar, é se familiarizar com ideias que antes não pertenciam ao nosso universo, ao nosso imaginário; enquanto, que, objetivar é transformar essa “estranheza” para nós em algo concreto, que seja palpável a nós e o encontremos em nosso universo:

O primeiro mecanismo tenta ancorar ideias estranhas, reduzi-las a categorias e a imagens comuns, colocá-las em um contexto familiar. (...) o objetivo do segundo mecanismo é objetivá-los, isto é, transformar algo abstrato em algo quase concreto, transferir algo que está na mente em algo que exista no mundo físico (...) as representações são criadas por esses dois mecanismos (MOSCOVICI, 2003, p.61).

Na Teoria das Representações Sociais, Moscovici (2003) destaca a Ancoragem e a Objetivação como pontos excêntricos dentro da teoria, pois segundo ele, ancoragem e objetivação trabalham com a memória dos sujeitos.

ANCORAGEM – esse é um processo que transforma algo estranho e perturbador, que nos intriga, em nosso sistema particular de categorias e o compara com um paradigma de uma categoria que nós pensamos ser apropriada (...) Ancorar é, pois, classificar e dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nomes são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos ou a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (...) A ancoragem são, pois, maneiras de lidarmos com a memória. A primeira mantém a memória em movimento e a memória é dirigida para dentro, está sempre colocando e tirando objetos, pessoas e acontecimentos, que ela classifica de acordo com um tipo e rotula com um nome. A segunda sendo mais ou menos direcionada para fora (para outros) traz daí conceitos e imagens para juntá-las e reproduzi-los no mundo exterior, para fazer as coisas conhecidas a partir do que já é conhecido (MOSCOVICI, 2003, p.61-78).

Objetivar é o processo das representações que permite ao pensamento naturalizar e tornar concretos, ideias que antes não tinham lugar em seu pensamento concreto. (NASCIMENTO, 2013). Nesse sentido Sá (1993) ainda reitera que objetivar:

Significa naturalizar e dar materialidade a um objeto, ou seja, torná-lo familiar e ancorar é classificar, integrar cognitivamente o objeto atribuindo-lhe um sentido, ou seja, compreender o que não é familiar, dando concretude às representações dos grupos sociais” (SÁ, 1993, p.27,28).

Moscovici (2003), considera que as representações sociais são históricas, elas estão presentes na vida desde quando nascemos, não conseguimos nos desprender delas, “as representações internas que herdamos da sociedade, ou que nós mesmos fabricamos podem mudar nossa atitude em relação a algo fora de nós mesmos” (MOSCOVICI, 2003, p.102).

Assim, as representações entrelaçam e permeiam nossa vida. Elas estão presentes mesmo antes do nascimento do bebê, nas formas de planejamento que a mãe executa para sua chegada, nas histórias que lê enquanto grávida, que houve, como bem ressalta Moscovici (2003):

As representações sociais são históricas na sua essência e influenciam o desenvolvimento do indivíduo desde o dia em que a mãe, com todas as suas imagens e conceitos, começa a ficar preocupada com seu bebê. Estas imagens e conceitos são derivadas dos seus próprios dias de escola, de programas de rádio, de conversas com outras mães e com o pai e de experiências pessoais e elas determinam seu relacionamento com a criança, o significado que ela dará para os seus choros, seu comportamento e como ela organizará a atmosfera na qual ela crescerá. A compreensão que os pais possuem da criança modela sua personalidade e pavimenta o caminho para sua socialização [...]. (MOSCOVICI, 2003, p.108)

Nesta pesquisa partimos da compreensão que, enquanto sujeitos históricos e ativamente participativos de sua vida, as crianças devem ser entendidas, enquanto protagonistas do meio em que vivem; capazes, portanto, de nos contar sobre as representações sociais que fazem sobre beleza. Para Moscovici (2003), “nunca devemos nos esquecer que nós adquirimos a marca do senso comum cedo na infância, quando nós começamos a nos relacionar, comunicar e falar” (MOSCOVICI, 2003, p.336).

Apropriar-nos metodologicamente da teoria das Representações Sociais em pesquisa com crianças, se configura experiência de extrema relevância. Na Educação Infantil isto possibilita a visibilidade de conhecimentos construídos pelos indivíduos e que influenciam na maneira em que se posicionam e se relacionam com os outros. Logo, compreender representações sociais de beleza na infância se configura experiência singular, para conhecermos como se efetivam os processos de socialização na Educação Infantil.

3.2– Iniciando a Pesquisa: As Crianças, a Ética e o *Lugar*

Consideramos importante reiterar que os percursos da pesquisa acadêmica são sempre permeados de surpresas. Em seu processo, há dúvidas, incertezas, medos e angústias, mas, também, alegria e prazer, pelas descobertas feitas ao longo desse caminhar, pelas mãos e pelos olhares que se entrelaçam, em um sentido único: encontrar respostas, aprimorar práticas e tornar a vida alegre e com sentido, com equidade e respeitosa convivência.

Foram esses olhares e entrelaçares de mãos, entre pesquisadora, professores, famílias e crianças que possibilitaram as respostas, os dizeres, convites e reflexões que aqui compartilhamos neste trabalho.

Após termos em mãos a autorização do Comitê de Ética – CEP (CAAE.06160919.6.0000.5174.CEP.CCBS.UEPA), órgão responsável por pesquisa em seres humanos, retornamos à escola para apresentar às professoras nossa intenção de pesquisa e realizar a escolha da turma de crianças que seriam os atores de nossa pesquisa.

É importante considerar que a pesquisa com crianças exige do pesquisador um caminhar metodológico específico, que envolve autorização da Secretaria Municipal de Educação a que escola a ser pesquisada pertence; autorização da gestora da

escola; submissão do Projeto ao Comitê de Ética em Pesquisa, por meio da Plataforma Brasil; autorização dos responsáveis das crianças por meio do TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice E); e autorização das crianças por meio do TALE - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (Apêndice F).

É importante, também, lembrarmos que as técnicas e todos os processos que envolvem o relacionamento com as crianças, devem atender e respeitar suas necessidades pedagógicas.

Nesse sentido, o encontro com os responsáveis das crianças se constituiu um momento relevante, durante este processo. Apresentar a pesquisa às famílias das crianças e solicitar autorização para realizarmos a pesquisa com seus filhos, é uma ação ética, obrigatória do pesquisador, em investigações que envolvem crianças como sujeitos e participantes.

3.2.1 Crianças: atores sociais

Os sujeitos que participaram deste estudo foram 24 (vinte e quatro) crianças de 05 anos de idade, matriculadas na turma Jardim II, em uma escola pública municipal de Ananindeua. O grupo de participantes era formado por 8 (oito) meninas e 16 (dezesesseis) meninos.

Nossa escolha por realizarmos a pesquisa com crianças se dá por a entendermos como um ator social, contemporâneo, com potencialidades de saberes e formas próprias de expressão, de enxergar o mundo, vinculada a um contexto social do qual fazem leituras e representações sociais, “ouvir as crianças e vê-las em sua totalidade singularidade, respeitar seu protagonismo, essa é a proposta metodológica para ir ao seu encontro” (MAIA,2019, p.102).

Desse modo, realizar pesquisas com crianças é uma forma de reafirmá-las como sujeitos ativos, livres e de direitos, rompendo com silenciamento de suas vozes e superando uma visão adultocêntrica, que nega as perspectivas infantis em pesquisas científicas.

A Convenção sobre os Direitos da Criança (UNICEF,1990), assegura a valorização das vozes infantis, como uma reafirmação de seus direitos, ao defender que:

A criança tem direito à liberdade de expressão. Este direito compreende a liberdade de procurar, receber e expandir informações e ideias de toda a espécie, sem considerações de fronteiras, sob forma oral, escrita, impressa ou artística ou por qualquer outro meio à escolha da criança”; (UNICEF, 1990. p. 13; Artigo 131).

Há desse modo, a necessidade de ouvirmos as infâncias, o que pensam sobre o mundo e como o representam. Ouvi-las é sobretudo uma atitude respeitosa, quanto a considerar crianças, como sujeitos sociais de direito.

Ao apresentar às crianças os objetivos de nossa pesquisa, organizamos a sala, de maneira que se formasse uma grande roda de conversa. Para aquele momento, escolhemos não dividir as crianças em pequenos grupos, para criar um ambiente de expectativa no qual todas experimentassem juntas, uma alegre e divertida manhã.

Atendendo as singularidades próprias da infância, apresentamos às crianças nossa intenção de pesquisa utilizando fantoche, como recurso lúdico, para explicar a elas nossos objetivos e metodologias de pesquisa.

As crianças se envolveram com alegria e expectativa interagindo com “QUICO” o fantoche que contava histórias. E fomos correspondidas com afetividade, envolvimento e desejo de participação na pesquisa. Este momento inicial, recebemos o “sim” ecoando pelas vozes de meninos e meninas, que a partir de então se tornaram sujeitos participantes da pesquisa.

Foto 01. Apresentação da Pesquisa para as crianças



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

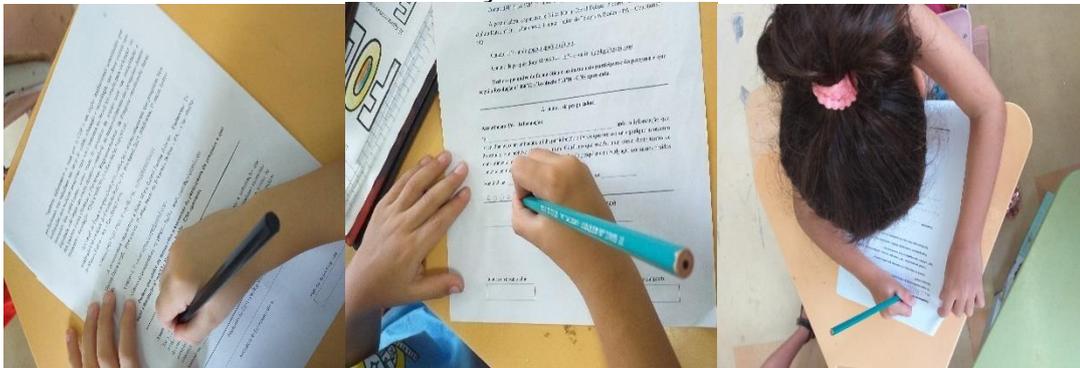
Apresentar nossa intenção de pesquisa por meio de estratégias lúdicas, se configura uma atitude ética e de respeito com às crianças e sua maneira de atribuir sentidos e significados pelo brincar.

Durante todo o percurso metodológico da pesquisa, junto às crianças, nos esforçamos para que a pesquisa cumprisse com seu papel ético de respeito a:

Valorização da infância, respeito aos seus conhecimentos científicos e culturais, aos seus afetos, sentimentos e valores, aos seus modos de brincar, falar, se expressar e reconhecimento das diversas influências e modificações políticas e econômicas que mobilizam as estruturas sociais em determinados períodos históricos (KRAMER; SANTOS; 2011, p. 27,28),

De maneira, que nosso estudo se constitui-se uma experiência de direito e respeito às crianças e suas vozes.

Foto 02. Crianças Assinando o TALE



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

Possibilitar que as crianças compreendam que elas são livres para participar ou não da pesquisa, assinando o TALE é uma atitude ética que as considera como sujeito sociais. É necessário compreender que “a pesquisa ensina que não se ocupa só com os resultados, mas produz relacionamentos. É para além do texto escrito. É para a vida e pode deixar marcas” (SCRAMINGNON ,2019, p.73).

Assim, após a aceitação das crianças em participar, contamos a elas que poderiam escolher um nome com o qual gostariam de serem chamadas na pesquisa, e suas escolhas de nomes apresentamos no quadro 07.

Quadro 07. Perfil das Crianças

NOMES	IDADE	SEXO	IMAGENS DOS PERSONAGENS
Batman	5 anos	M	
Batman II	5 anos	M	
Bailarina	5 anos	F	
Barbie	5 anos	F	
Capitão América	5 anos	M	
Dinossauro Rex	5 anos	M	
Elsa	5 anos	F	
Flash	5 anos	M	

Homem Aranha	5 anos	M	
Homem Pedra	5 anos	M	
Homem Tigre	5 anos	M	
Homem de ferro	5 anos	M	
Hulk	5 anos	M	
Lady Bug	5 anos	F	
Leão	5 anos	M	
Max Steel	5 anos	M	
Masha	5 anos	F	

Moana	5 anos	F	
Mulher gato	5 anos	F	
Pantera Negra	5 anos	M	
Super Homem	5 anos	M	
Super Homem II	5 anos	M	
Thor	5 anos	M	
Yasmin ¹	5 anos	F	

Fonte: Pesquisa com Crianças. (Imagens extraídas do Google.com).(RIBEIRO,2020)

O quadro foi construído com base nas conversas com as crianças e muito nos diz sobre as preferências estéticas delas. Nas escolhas dos nomes pelos quais desejam ser chamadas na pesquisa, as crianças já nos sinalizam sobre as representações sociais de beleza que elas possuem; demonstram preferências por uma aparência física que valoriza o corpo magro, cabelos loiros, olhos azuis, pele branca, como os aspectos, essencialmente, valorizados na mídia e na sociedade em que vivem. Além das escolhas estarem associadas a força, beleza, liderança.

¹ Nome fictício escolhido pela criança.

Nossos primeiros encontros com as crianças se deram por meio de nossa presença em sala de aula, vivenciando, juntamente, com elas, suas brincadeiras e seus fazeres, neste contexto que envolvia as atividades pedagógicas, suas idas ao refeitório e espaços de brincadeiras.

A rotina das crianças se traduzia diariamente na acolhida (chegada) em sala, ao serem trazidas por seus responsáveis; a professora organizava a atividade do dia, as crianças conversavam entre si, desenhavam em seus próprios cadernos, brincavam e compartilhavam brinquedos que traziam de casa, ou dirigiam suas próprias brincadeiras como a tradicional “morto ou vivo”, musicalizações e até “aula de Balé” que era passada por Lady Bug, uma criança que fazia Balé e ensinava passos para seus amigos e amigas na escola.

O lanche da manhã era servido por volta de 8h30, e quando se retornava para sala se formava uma roda de conversa; a professora explicava a atividade e convidava as crianças a compartilharem seus saberes e informações que elas gostariam de contar e compartilhar naquele momento. Nós participávamos da roda de conversa, cantando, compartilhando experiências, “coisas legais” que havíamos feitos e lugares que tínhamos frequentado aos fins de semana.

No entanto, a roda de conversa não era feita diariamente, e ficamos pensando quantas informações passam despercebidas pelas professoras de Educação Infantil, por não garantirem este momento de socialização. As rodas de conversa, nesta fase educacional, se constituem um instrumento dialógico, de visibilidade, e de escuta das vozes das crianças.

No momento da roda de conversa, estabelecemos o diálogo, o vínculo, o respeito ao outro, o aprender a ouvir; temos o sentimento de pertencimento, sabemos que pertencemos a alguém, fazemos parte de um grupo. Como bem considera Freire (2005, p.92), “o diálogo, como encontro dos homens para ‘a pronúncia’ do mundo é uma condição fundamental para sua real humanização”.

Consideramos assim, que a educação de qualidade é aquela pautada na escuta do outro, no respeito mútuo estabelecido nas relações. Uma educação que nega a escuta, o encontro de saberes também nega o outro como sujeito de direitos, o torna invisível nesse processo e assim deixa de entender a educação como um serviço para a vida, para a liberdade, para a autonomia (FREIRE, 1996).

Durante o processo de pesquisa acompanhávamos as crianças em suas idas e vindas ao refeitório e nos sentávamos com elas, bem como as observávamos nos

espaços de brincadeira. Desse modo, nossa aproximação com as crianças, foi ocorrendo, diariamente, a partir de nossa presença rotineira em sala; alguns vinham, até onde estávamos, nos olhavam, outras vezes mostravam algo que haviam adquirido.

Diariamente estreitávamos relações de afetividade com as crianças, aumentando nosso vínculo de amizade e confiança; o brincar nesse momento, ganha singularidade, pois, pelas brincadeiras nos chegávamos aos educandos, sem esforço, de forma carinhosa e respeitosa. A brincadeira, assim, torna-se estratégia, jogo fundamental, em que cativamos, afetamos e nos deixamos afetar “a brincadeira é uma linguagem infantil que mantém um vínculo essencial com aquilo que é o “não-brincar”(BRASIL,1998,p.27), e por meio da brincadeira nossas relações afetivas com as crianças foram criadas e estabelecidas. Experiência registrada em nosso Diário de Campo.

As crianças organizavam uma fila para tomar vacina.

Então Marsha se aproximou e disse: Estamos dando vacina. A senhora tem alguém pra tomar vacina?

Pesquisadora: *Eu. Eu quero tomar.*

Então fomos para a fila, juntamente com as crianças. Todas as crianças ao nos verem na fila, riram e se divertiram com a nossa presença.

(Diário de Campo, RIBEIRO, 2020)

Esta aproximação entre pesquisadora e crianças, por meio da brincadeira, foi importante para minimizar entre as crianças, a possível, concepção que elas tenham em relação aos adultos, como indivíduos que as controlam e as reprimem em suas atividades, figuras detentoras de toda autoridade (CORSARO, 2011).

Nos juntarmos às crianças em suas brincadeiras, permitiu que elas nos olhassem como alguém que estava interessada nelas, em seus fazeres, naquilo que gostam e fazer amizade. Aquele momento representou muito para nossa pesquisa, e significou a permissão das crianças, para adentrarmos seu universo, era o convite a nossa permanência, entre elas.

Assim, concordamos com Minayo (2001), quando afirma: “capacidades de empatia e de observação por parte do investigador e a aceitação dele por parte do grupo são fatores decisivos nesse procedimento metodológico, e não são alcançados através de simples receitas” (MINAYO, 2001. p.61). Processo, este, compreendido por nós como um caminhar que se constrói nas relações com os sujeitos, fundamentado sobretudo em amorosidade, respeito e sensibilidade.

Enquanto pesquisadora me esforçava constantemente para que as crianças percebessem nossa presença em sala não como autoridade, mas como alguém que se aproximava delas em suas brincadeiras, como um parceiro, uma amiga. E assim, procurávamos nos mostrar como alguém “destituído de autoridade em sala”, nos esforçando para nos parecer mais “como a uma delas”.

Corsaro (2011), no que tange a pesquisa com crianças, lembra algo que tínhamos em mente desde quando pensamos esta proposta, ou seja, o primeiro passo é ser dado numa pesquisa com crianças é, antes de tudo: ser aceito por elas. Alcançar um “status” de participante do grupo. Embora, o autor considere “conquistar a aceitação nos mundos infantis é especialmente desafiador, dado que os adultos são fisicamente maiores do que as crianças, mais poderosos e muitas vezes vistos como tendo controle sobre o comportamento infantil” (CORSARO, 2011, p.64).

No entanto, estratégias respeitosas com as crianças, em uma perspectiva sensível em relação aos seus saberes e seus mundos, em uma relação de amizade e reciprocidade, certamente proporcionará um campo de possibilidades para que os educandos se sintam confiantes e contem sobre seus mundos e perspectivas, “as crianças são motivadas a dar respostas verdadeiras e cuidadosas se o entrevistador e a criança tiverem um bom relacionamento e se a criança se sentir segura quanto a confidencialidade das respostas” (CORSARO, 2011, p.60).

Manter-se como alguém que não se “apropriava de autoridade” em sala de aula, se constituiu em um aspecto relevante em nossa pesquisa, pois permitiu que as crianças fossem espontâneas diante de nossa presença, e narrassem suas ideias e perspectivas sobre as representações sociais de beleza que possuíam, compartilhadas ali, em ambiente escolar.

3.2.2 Locus da pesquisa

A cidade de Ananindeua foi o município onde realizamos nossa pesquisa de campo. Esta cidade foi fundada em 3 de janeiro de 1944. Seu nome é de origem Tupi e relaciona - se com a grande quantidade de árvores chamadas Anani (*Symphonia globulifera*). Ananindeua era considerada uma cidade ribeirinha, que começou a ser povoada a partir da antiga estrada de Ferro de Bragança e, inicialmente, foi considerada de cidade dormitório.

Figura 01 - Mapa de localização do município de Ananindeua - Pará



Fonte: Google mapas app. (RIBEIRO,2020)

Ananindeua configura-se como o segundo município mais populoso do Estado de Estado do Pará, e o terceiro da região norte do Brasil. Segundos dados do IBGE (2010) sua população é estimada em 525.566 habitantes, dentre estes, crianças de 0 a 5 anos de idade, em um número de aproximadamente 37.373 indivíduos.

Esta pesquisa de mestrado, tem como participantes, crianças do município de Ananindeua de uma escola de Educação Infantil, primeira a atender bebês, crianças bem pequenas e crianças pequenas (0 a 5 anos), desde o ano de 2008.

Tal instituição de ensino, preserva um ambiente aconchegante e atrativo, com jardins e arvoredo. A gestora da escola exerce esta função desde a sua fundação; e relata que todas as árvores e plantas dos jardins que existem na escola foram plantados com a colaboração dos familiares das crianças no período em que a escola foi fundada.

Abaixo imagens das árvores da escola: açaizeiros, coqueiro, limoeiros, plantas floridas, jardins e gramados.

Foto 03: Jardins da Escola





Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Apesar deste belíssimo jardim, no decorrer da pesquisa, observamos que as crianças não eram levadas para “aula ao ar livre”, ou piquenique, quem sabe, para contemplar as flores, sentar nos banquinhos de madeira que existem no jardim; enfim, aproveitar aquele espaço; as atividades pedagógicas eram todas realizadas dentro da sala de aula.

É necessário compreender que os processos educativos constituem um fazer globalizante, em que diversas experiências estão em voga: “experiência estética, como aquela que emociona, sensibiliza, mobiliza afeto. A dimensão estética é princípio educativo: as experiências que as crianças vivem nos espaços escolares devem ser experiências estéticas e de prazer” (TOLEDO, 2019, p. 26,27). Nesse sentido, defendemos que a educação infantil pode ser permeada de experiências inusitadas com a utilização de espaços que garantam experiências ricas em aprendizagens diversas.

Além dos jardins e gramados, dois espaços da escola, chamados pelas crianças de *Maloca* e *Floresta*, nos chamam atenção, por serem os únicos ambientes externos a sala de aula, que as crianças frequentam.

No final da manhã, era para esses dois ambientes, que a professora costumava levar as crianças, para ali, aguardarem por seus responsáveis. Esse era um momento muito esperado pelos alunos e a visita a esses espaços era vivenciada com muita euforia. A “floresta” é um espaço dentro da escola que abriga muitas árvores como açazeiros, coqueiros e limoeiros. Ali os educandos brincavam de forma livre. Corriam, pulavam, saltavam, subiam nas árvores, andavam descalças, brincavam com areia, brincavam de pega, pira-esconde, rolavam, gritavam, expressavam-se em sua essência.

Foto 04. Floresta.



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

Observamos que neste ambiente, as crianças subiam muito alto nas árvores, corriam velozmente, experimentando todo o espaço e raras vezes a professora intervia em seus fazeres naquele lugar. Em meio à natureza ali presente, as crianças praticavam livremente o que elas sabem fazer de melhor: brincar. Com a liberdade natural que trazem consigo, por isso, aquele lugar era tão desejado e esperado diariamente.

Foto 05. Maloca.



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

A maloca também é um lugar amado pelas crianças, ela consiste em uma pequena construção de alvenaria; na parte interna possui um enorme banco de

cimento que as crianças usam para subir, brincar de estátua, pega-pega, mãe-filha, andar sobre ele e ficar em pé sobre a estrutura.

Há a necessidade de sinalizar, ainda que, brevemente, sobre o espaço onde as crianças passavam a maior parte tempo: a sala de aula. Esta tratava-se de um ambiente quente e desprovido de elementos que pudessem torná-la um espaço mais acolhedor e até mesmo digno do trabalho docente. Sabendo da sensibilidade que as crianças possuem, refletimos sobre as características estéticas e estruturais do ambiente escolar, diz respeito ao modo como podem ser afetadas por este espaço e, como esta questão espacial pode interferir nos processos educacionais.

Foto 06. Sala de aula



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

A sala de aula é ambiente em que os alunos passam a maior parte do tempo, ali sentimos falta de livros, brinquedos; instrumentos necessários para a Educação Infantil. Nesse sentido, concordamos com Souza (2019), ao considerar que há muitos fatores a influenciar as relações entre professores e alunos em contexto escolar.

O que leva as profissionais da creche a não perceberem as crianças sem rótulos, como sujeitos reais, em sua potência e seus limites? Será que o cansaço de cuidar de um grupo grande leva os adultos a não perceberem as crianças em suas singularidades? A hipótese é que esse problema não se deve apenas à formação, a falta de conhecimento em relação a especificidades infantis, mas às condições de trabalho precárias, que endurecem o olhar, o escutar, o sentir, fazendo com que adultos e crianças convivam em um espaço com rituais mecânicos, sem a produção de encontros entre os sujeitos. (SOUZA,2019,p.54)

Compreendemos que a questão espacial é uma, dentre diversas outras, a influenciar os processos de ensino aprendizagem nos espaços formais de educação. Inviabilizar ambientes educativos que possibilitam conforto e bem estar a educandos e professores, é negar uma educação de qualidade.

Nós observamos que escola se configura em um espaço amplo e em suas dependências, constituída por espaço de refeitório, cozinha, sala da gestora, secretaria, 08 salas de aulas e a maloca, onde acontece eventos da escola.

No documento (PPP- Projeto Político Pedagógico) que nos foi repassado pela Gestora, a escola atende 340 crianças, do Berçário ao Pré II. No que concerne aos funcionários da escola, eles estão distribuídos segundo o quadro abaixo:

Quadro 08. Equipe Profissionais da Escola

FUNÇÃO	QUANTIDADE
Gestor	1
Coordenador	2
Docentes	16
Professores auxiliares	24
Serviços gerais	6
Manipuladores de alimento	2
Lactarista	2
Auxiliares de cozinha	2
Secretária	1
Auxiliar de Secretaria	2
TOTAL	58

Fonte: Projeto Escola Ananin – Escola Cidadã, 2008. (RIBEIRO,2020)

O quadro nos apresenta o quantitativo de funcionários para atender as necessidades das crianças da escola, a fim de que as crianças sejam respeitadas em suas singularidades e necessidade em suas infâncias.

3.3. Enfoque, Abordagens e Estratégias Metodológicas da Pesquisa

3.3.1 O Enfoque Sócio Histórico na Pesquisa com Crianças

A abordagem metodológica desta pesquisa combina referenciais teórico-metodológicos das Representações Sociais, a Sociologia da Infância e da teoria Sócio Histórica na perspectiva de atender a problemática e os objetivos desta investigação.

A teoria Sócio Histórica e a Sociologia da Infância nos abrem um universo de possibilidades para pesquisar com crianças. Considerando-as como sujeitos sociais, de cultura e produtores de conhecimentos.

O enfoque Sócio Histórico se fundamenta em uma concepção de infância embasada no protagonismo das crianças, nas interações que realizam entre pares e adultos em geral. Este enfoque metodológico se reafirma como oportuno, para pesquisa com crianças, pois possibilita respostas, na medida, em que rompe com as concepções de infância, até, então, pautadas em uma relação adultocêntrica, que nega a criança como sujeito contemporâneo, de voz e de cultura. Este enfoque traz uma nova perspectiva para a educação da infância, defendendo a criança como um sujeito histórico; e desse modo contribuirá significativamente para encontrar respostas para esta inquirição.

Mello (2015), reitera que o enfoque sócio histórico trouxe enormes contribuições para a Educação Infantil, pois é uma teoria que traz:

A discussão sobre quem é o ser humano, como ele se desenvolve, como aprende e como se humaniza. Ao fazer isso, possibilitou compreender como esse processo acontece na infância: como a criança aprende, como se desenvolve e forma suas capacidades, habilidades e aptidões, como forma seus, sua moral, sua ética, enfim, como constitui sua inteligência e como forma sua personalidade” (MELLO, 2015, p, 02).

Este é um enfoque que contribui para compreender a criança como ator social; ativo e protagonista; superando a concepção de criança como um ser passivo e dependente em seu desenvolvimento biológico (Vygotsky, 1996).

Vygotsky (1996), foi inovador ao considerar a criança como sujeito ativo socialmente, a expressar-se enxergar o mundo e interferir nele. O autor defende a ideia de criança, como protagonista da realidade e não aquela que apenas “assiste” ao mundo passar diante de seus olhos. Com a teoria sócio histórica apresenta a criança como um sujeito de saberes.

Vygotsky (1996) defende que a criança aprende desde que nasce. O afeto, a alimentação, as vontades e desejos da criança, criam “uma necessidade não biológica, mas social e histórica: a necessidade do outro e, por outro lado, por uma ausência ainda dos meios fundamentais de comunicação social sob forma de linguagem humana” (VYGOTSKY, 1996, p.286).

A teoria sócio histórico nos auxilia a compreender que a pesquisa com crianças, é um processo que “trata de conhecer a história das pessoas” e “o processo no qual

o papel do outro é vital” (KRAMER; SANTOS, 2011), e assim as crianças não “estão sozinhas”, elas relacionam-se com demais crianças, adultos e os artefatos. O tempo histórico que as transforma e por elas também é alterado. Assim, é com base nesta perspectiva que buscaremos compreender as representações sociais sobre beleza e como elas são construídas socialmente pelas crianças em sua infância.

Enquanto pesquisadores da infância, não devemos nos prescindir da compreensão de que a dimensão sócio histórica, é uma dimensão do encontro, das relações, do tempo; as crianças não estão em um “vazio” linear, mas na interdependência das relações, dos diálogos que estabelecem com o contexto social em que vivem; “o papel do outro é central na constituição dos conhecimentos e dos afetos” (KRAMER; SANTOS 2011, p.20), esta é uma compreensão interna que todo pesquisador da infância deve assumir, pois, é, imprescindivelmente, uma atitude de respeito à infância e suas singularidades.

Desde que nascem as crianças são influenciadas pela história, pelas relações, como ressalta Kramer; Santos (2011).

Desde que nascem as crianças aprendem com os adultos, os jovens, as outras crianças a ouvir, perceber e sentir o mundo, e vão se expressando, criando e reinventando a cultura ao mesmo tempo em que a cultura as produz. O mundo social e cultural escreve em nós seus sentidos, nos marca e nesse processo, os sentidos que vão sendo impressos nas práticas e interações formam a consciência, a mente, a visão que temos do mundo, da história e dos outros (KRAMER; SANTOS, 2011, p.22).

Pesquisa com crianças tem suas especificidades e compreendemos que a arte e o brincar são intrínsecos às vivências da infância; desse modo, essas expressões em seus interstícios com a cultura, saberes e vivências dos educandos em tenra idade precisam ser consideradas em seu contexto de aprendizagem.

3.3.2 Abordagem Qualitativa na Perspectiva Sócio – Histórica

A abordagem qualitativa nos permite o uso variado de técnicas, o que se constitui, de suma importância, nesta pesquisa. Nesse sentido, Guizzo (2011), nos esclarece:

Quando nos propomos a realizar uma pesquisa de caráter qualitativo, a meu ver, é preciso empregar uma ampla variedade de métodos interligados, com o objetivo de sempre procurar buscar melhores maneiras de tornar mais compreensíveis aquilo que nos propomos a investigar. Os/as investigadores/as que aí se inserem precisam estar atentos às muitos detalhes, não podem ter medo da transparência, de revelar os bastidores, os <erros> e os <acertos da investigação, já que uma pesquisa nunca acontece

de maneira linear. Além disso, há a oportunidade de se criar estratégias específicas, de acordo com as particularidades de cada pesquisa, tanto no diz respeito à reunião de informações, quanto á posterior análise das mesmas (GUIZZO, 2011, p. 88).

A partir do excerto acima, compreendemos que a abordagem qualitativa se constitui importante processo metodológico ao pesquisar junto às crianças as representações sociais de beleza na infância. Minayo (2001), enfatiza que esta perspectiva “trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos” (MINAYO, 2001, p.21- 22), é uma abordagem profícua para a problemática que nos propomos investigar no campo das representações sociais.

3.3.3 Técnicas de Pesquisa

Na pesquisa com crianças há de se considerar as formas próprias para a apreensão dos dados que orientam a pesquisa. Assim, a arte nos auxilia enquanto pesquisador, a apreender com perspicácias as representações simbólicas que as crianças possuem sobre a vida, como isto se revela a elas e como compreendem o mundo, “na análise das ações infantis, a fala, o desenho, o gesto, a imitação, se caracterizam como elementos mobilizadores de compreensão e relação com o mundo” (KRAMER; SANTOS, 2011, p.29).

Na pesquisa que realizamos, nos apropriamos de abordagens e instrumentos que respeitam as singularidades das crianças, suas cultura e sua forma de enxergar o mundo; como a técnica de desenhos, as brincadeiras, contações de histórias e rodas de conversa, pois são ações que oportunizam aos alunos se expressar livremente “na pesquisa com crianças, os jogos, os brinquedos, as brincadeiras são fontes reveladoras de cultura” (KRAMER; SANTOS, 2011, p.30). Assim, o olhar sensível que a arte nos remete, nos auxiliou durante o processo da pesquisa, e ocupa posição fundamental em nosso processo investigativo.

Mas a sensibilidade em ver e ouvir as crianças se beneficia também da produção cultural artística: a literatura, o cinema, o teatro, a música, as artes plásticas ajudam os pesquisadores (tal como ajuda o profissional que atua com crianças) a delinearem uma visão de infância que leva em conta o olhar infantil, o ponto de vista das crianças. O conhecimento teórico (quer dizer científico) se concilia assim com a arte. As relações com livros, brinquedos, com a música, o teatro, os objetos revelam anto o que as crianças aprenderam e apreenderam do contexto cultural como também a suas possibilidades de re/criação. (KRAMER; SANTOS, 2011, p.24)

Durante a infância, a brincadeira exerce um papel “educador”; ensinam e instruem aquelas e aqueles a quem são oportunizadas. O ato de brincar carrega em si a potência da liberdade, expandindo e ampliando a imaginação, desenvolvendo aspectos físicos, emocionais, psíquicos de quem se permite o jogo.

De tal maneira, as brincadeiras e jogos recreativos, atrelados ao enfoque sócio histórico, revelam aspectos da cultura da infância, que ansiamos compreender no que nos propomos a investigar: representações sociais de beleza.

É importante reiterar que, a Teoria das Representações Sociais nos permite a utilização de diversas técnicas de pesquisa, desse selecionamos para este estudo, as seguintes: (1) Observação Direta, (2) Técnicas do desenho, (3) Roda de conversa.

3.3.4 Observação Direta

Adotamos neste estudo a observação direta como instrumento de coleta de dados, por nos permitir a proximidade com os sujeitos da pesquisa. Por meio da observação direta podemos conhecer o cotidiano dos alunos na instituição de Educação Infantil, e testemunhar as relações estabelecidas neste espaço e de como as representações sociais de beleza influenciam na socialização das crianças.

A observação foi realizada nos diversos espaços da escola, e as situações vivenciadas pelos participantes foram registradas no Diário de Campo, em âmbito individual e coletivo. Esta ferramenta de registro foi importante, pois acabou se configurando como um diário onde aparecem “nossas percepções, angústias, questionamentos e informações que não são obtidas através da utilização de outras técnicas” (MINAYO, 2001 p.64.).

A observação direta nos possibilitou adentrar o mundo da cultura da infância, compreendendo seus comportamentos e como constroem suas realidades. Como afirma Lüdke; André (1986)

A observação direta permite que o observador chegue mais perto da perspectiva do sujeito, um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o pesquisador acompanha em *lócus* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem a realidade que os cerca e as suas próprias ações. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p.06).

A observação na pesquisa com crianças exige do pesquisador planejamento e sistematização para que resultados se apresentem com coerência e fidedignidade, “a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Isso implica a

existência de um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986, p. 25). Assim, exige cuidadosa atenção em relação as vivências cotidianas a serem investigadas e as particularidades que envolvem o sujeito observado.

As práticas de pesquisa com crianças devem atentar para as possibilidades das crianças e do universo cultural, as construções de identidade em espaço, no sentido de identificar se valorizam ou não a sociabilidade, a criatividade, se incentivam ou não a descobertas, aprendizagens e se há lugar para a expressão afetivas e para o pensamento crítico reflexivo das crianças e dos adultos) (KRAMER; SANTOS, 2011,p.31).

Jodelet (2001) enfatiza que a “observação das representações é algo natural em múltiplas ocasiões. Elas circulam nos discursos, são trazidas pelas palavras, cristalizadas em condutas e em organizações materiais e espaciais” (JODELET, 2001, p.17-18). Diante destes pressupostos, a observação direta nos permitiu conhecer muitos aspectos das vivências das crianças de 5 anos de idade, matriculadas no jardim II, nos auxiliando:

A identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento. Desempenha papel importante nos processos observacionais, no contexto da descoberta, e obriga o investigador a um contato mais direto com a realidade. É o ponto de partida da investigação social. (LAKATOS, 2003, p.191)

A observação foi feita em diversos ambientes e situações:

- Sala de aula.
- Refeitório.
- Floresta – um ambiente amplo com muitas árvores de açazeiros, coqueiros, laranjeira, lugar onde as crianças se reuniam e brincavam enquanto esperam seus responsáveis virem buscá-las na escola.
- Maloca – pequena casa de tijolos e coberta de telhas que lembra uma maloca, que também era visitada pelas crianças antes de retornarem para casa.
- Rol da escola – espaço onde as crianças também aguardavam por seus responsáveis, sentadas em um enorme banco de cimento.
- Festa junina na escola, evento em que as crianças participam se apresentando com danças.

Em todos esses lugares de observação nos envolvíamos com as crianças, em conversas, nas brincadeiras, sentando juntamente com elas, as escutando e interagindo, ajudando a amarrar cadarços de sapatos, a “prender” o cabelo das meninas quando solicitada, fechando zips de mochilas, nas atividades escolares quando nos pediam ajuda, as acompanhando no refeitórios. Todas essas ações se constituíram como momentos importantes para o envolvimento, amizade e confiança entre pesquisadora e crianças.

Nossos registros no Diário de Campo, gravações de áudios e registros fotográficos, foram todos autorizados, previamente, pelas crianças e seus responsáveis. Para tais registros, consideramos os momentos individuais e coletivos das vivências infantis, nos diferentes espaços por elas frequentados na escola. Como critérios para as observações das vivências e experiências das crianças neste contexto de Educação Infantil, as situações consideradas foram:

- Representação social da criança sobre beleza e a sua influência nos processos de socialização na Educação Infantil;
- O processo de socialização da criança com os colegas no espaço escolar;
- Percepções sobre beleza de si e do outro;
- Interações entre as crianças, professoras e demais adultos da escola;
- Interesses, critérios para escolha dos colegas na formação de grupos de socialização e brincadeiras;
- Critérios apresentados para afeições entre as crianças - ou não - dispensados ao outro;
- Relações e atitudes (preconceitos, ações discriminatórias, acolhidas) com o outro, crianças e adultos, no espaço interno e externo à sala de aula nas brincadeiras, atividades livres e dirigidas pela professora da turma;
- A presença de personagens infantis apresentados pela mídia, que estejam relacionados com seus materiais escolares.

As observações das crianças em diversos espaços do contexto da educação infantil, foram fundamentais para nosso “mergulho” na compreensão daquele universo. A observação nos permitiu identificar que as crianças possuem

representações sociais sobre beleza, mesmo em tenra idade, e tal reconhecimento, foi evidenciado desde as escolhas dos nomes para aparecerem na pesquisa até a maneira que se relacionavam com seus pares.

Por meio da observação, identificamos crianças que, diariamente, eram excluídas de brincadeiras, no entanto, apenas com a utilização da observação não obtivemos respostas que nos permitissem identificar os motivos destas crianças serem rejeitadas por seus pares quando manifestavam o interesse em brincar. Também observamos que outros alunos permaneciam sozinhos sem arriscar-se adentrar nos grupos já formados naquele contexto.

A utilização de outras técnicas, agregadas a observação direta, foi necessário para levantar dados importantes que respondessem às nossas inquietações. Assim, a técnica de desenhos, as brincadeiras, as contações de histórias e roda de conversas, agregam-se a pesquisa por nos permitirem adquirir informações das crianças em relação a exclusão que observávamos no processo de socialização na Educação Infantil.

Após dias de observação junto às crianças, especificamente 30 dias, em uma rotina semanal que compreendia os (5) cinco dias semana em 4 (quatro) horas diárias de observação, iniciamos uma nova fase da pesquisa, que consistia no uso de livros para contação de histórias, uso de fotografias e brincadeiras que suscitaram narrativas nas quais as crianças expressaram as representações de beleza que possuíam e de como estas representações se manifestavam na socialização das crianças naquele contexto escolar.

3.3.5 A Técnica de Desenho em Pesquisa com Crianças

A Técnica de desenho (apêndice B) nos permitiu a captação das representações sociais das crianças, em relação ao objeto pesquisado. Pensar nesta produção infantil como uma produção científica, confirma e dá sentido ao que acreditamos e defendemos – a criança como ser inteligente, criativo, contemporâneo e que tem muito a dizer sobre seus saberes, desejos e perspectivas do mundo. Oliveira *et al* (2018, p.24), consideram que:

A Técnica de elaboração de Desenho deve ser utilizada com o intuito de elucidar, nos sujeitos, da pesquisa, conceito, saberes e representações sobre algo ou alguém. O desenho se torna uma técnica indispensável a ser trabalhada no enfoque das representações sociais, já que por meio dela é possível visualizar conceitos antes não visto pelo pesquisador (OLIVEIRA, 2018, p. 24).

Vygotsky, (2004) ainda nos lembra:

O desenho infantil sempre é um fato alentador em termos educativos, embora vez por outra seja esteticamente feio. Ele ensina a criança a dominar o sistema de suas vivências, vencê-las e superá-las e, segundo uma bela expressão, ensina ascensão ao psiquismo. A criança que desenha um cão vence, supera e coloca-se acima da vivência imediata. (VIGOTSKY,2004 p.346)

A técnica de elaboração de desenho com crianças, no campo da Representação Social, é extremamente eficiente, já que possibilita ao pesquisador, se apropriar de conhecimentos que antes não foram vistos e ouvidos por ele, em seu processo de investigação. Este é também um instrumento extremamente importante, para a TRS, “já que a imagem é um texto visual impregnado de sentidos e significados” (OLIVEIRA, *et al*,2018, p.24).

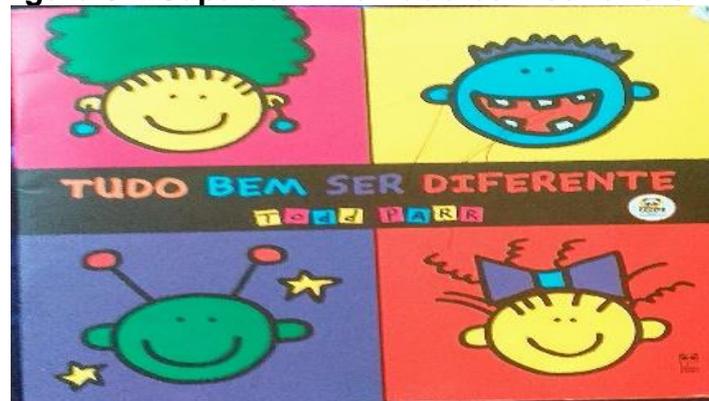
Assim, realizamos oficinas de desenho em sala de aula, bem como brincadeiras que permitiam a participação de um maior número de crianças; em outros momentos, em espaço externo da escola, organizamos rodas de conversa e contação de história. As crianças participaram com muita alegria e envolvimento, e em pequenos grupos, foi possível observar detalhadamente suas conversas e expressões, o que não estava dito, mas, era possível de se perceber em suas gestualidade e fisionomias.

Para a técnica de desenhos nos apropriamos da utilização de livros que serviram a propósito de gerar discussões e narrativas entre as crianças, como apresentamos a seguir:

Pessoas que você gosta e acha bonita

Para este momento contamos a história: “Tudo bem ser diferente” de Todd Parr (2019), e pedimos que os alunos desenhassem a si mesmos, os colegas e as pessoas que mais gostavam e achavam bonitas.

Figura 02. Capa do Livro Tudo bem ser diferente



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Na roda de conversa, as crianças contaram que desenharam pessoas que elas gostavam e que achavam bonitas, em seus desenhos observamos que os membros da família foram aqueles que receberam destaque, vistos como as pessoas mais bonitas em seus processos de socialização.

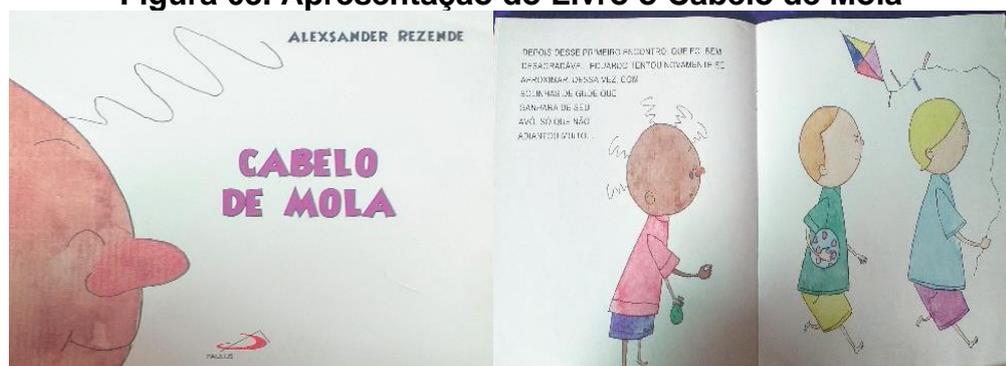
As perguntas elencadas para este momento foram:

- Fale sobre seu desenho.
- Por que você escolheu fazer esse desenho?
- O que ele representa para você?
- Por que você acha essa pessoa bonita?

Amigos na escola

A fim de conhecermos sobre representações sociais que as crianças possuísem sobre beleza em seus processos de socialização, utilizamos a história o “Cabelo de mola”, de Alexander Rezende (2012), e solicitamos que as crianças desenhassem a si mesmas em suas brincadeiras com os amigos na escola.

Figura 03. Apresentação do Livro o Cabelo de Mola



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

As perguntas dirigidas para este momento foram:

- Você tem aqui na escola algum colega de brincadeira?
- Você escolhe colega para brincar? Por quê?
- Como deve ser esse colega?

3.3.6 Roda de Conversa

Na Roda de Conversa, as crianças foram convidados a falarem sobre beleza e se isto influencia em suas brincadeiras na escola.

As entrevistas ocorridas na roda de conversa (APÊNDICE C), em momentos individuais e em grupo, nos possibilitaram o entendimento sobre as maneiras singulares das crianças descreverem e explicarem o universo a sua volta, com base em suas representações sociais de beleza.

As entrevistas com as crianças se configuraram, como formas mais espontâneas, de acesso a informações, ocorriam de maneira natural, em diálogos cotidianos na escola. Embora, tivéssemos questões elaboradas, previamente, elas serviram apenas para nortear nossas conversas e diálogos com os alunos.

O processo de investigação por meio de entrevistas semiestruturadas nos possibilitou a imersão na problemática das representações sociais de beleza na infância e sua socialização na educação infantil. Minayo (2001) considera que a entrevista em pesquisa “não significa uma conversa despretensiosa e neutra, uma vez que se insere como meio de coleta dos fatos relatados pelos atores, enquanto sujeitos-objeto da pesquisa que vivenciam uma determinada realidade” (MINAYO, 2001, p.57).

Neste sentido compreendemos que as entrevistas na pesquisa com crianças, assumem um significado peculiar, como nos indicam Kramer; Santos, (2011).

Em suas diversas modalidades e adaptações – parece ser um instrumento privilegiado nas pesquisas com crianças, visto possibilitar narrativas, a expressão de ideias, sentimentos, valores. O respeito à criança e a tenção do pesquisador são -nesta, como em outras situações – fundamentais, uma vez que os acompanhem deverão estar preparados para enfrentar seus próprios preconceitos. (KRAMER; SANTOS, 2011, p.32.)

A entrevista é uma excelente estratégia para tomarmos conhecimento do mundo infantil e nos adquirir informações que de outro modo não teríamos, com bem considera Corsaro (2011).

As entrevistas, individuais e em grupo, com crianças são um bom método para explorar suas interpretações sobre suas vidas. Utilizando entrevistas, os pesquisadores também podem estudar tópicos das vidas das crianças que são extremamente importantes, mas raramente são discutidos nas interações diárias – como o divórcio, as relações familiares, a violência ou outras questões delicadas. (CORSARO, 2011, p.62).

Embora, a temática da beleza seja uma questão que “atravessa” nossas vidas, se constituindo cotidianamente como “um investimento pessoal que gera responsabilidade de cada um por sua aparência física” (JOROSKY,2016, p.113). Percebemos que pouco se discute sobre esta temática com alunos da Educação Infantil, como comprovamos em nosso estado do conhecimento.

Na medida que fomos aplicando as técnicas de pesquisa, percebemos que, as representações sociais de beleza se constituem em fator que influencia na socialização em sala de sala de aula da Educação Infantil

Por meio da roda de conversa compreendemos que as crianças, desde muito cedo, constroem suas próprias representações sociais de beleza e as compartilham entre si na escola, de tal maneira que, diariamente, as relações de amizade, a escolha de parceiros nas brincadeiras, a inserção em grupos, sofrem influências dessas representações sociais de beleza.

É importante considerar que a pesquisa de Jorosky (2016) intitulada: *Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na educação Infantil*, nos inspirou na utilização de muitas dinâmicas que realizamos com as crianças que participaram desta investigação.

Algumas destas dinâmicas foram: Aparência do meu Agrado; Painel de Recorte e Dilema (APÊNDICE C), feitas algumas adaptações. Embora Jorosky (2016), não tenha abordado a questão da socialização entre crianças em contexto da Educação Infantil, ela trata da beleza na perspectiva das vozes das crianças; suas dinâmicas se aproximam da metodologia da aqui empregada e serve para obtenção de respostas a problemática que investigamos.

Em dias, previamente, agendados e planejados, com a coordenadora e professora, realizamos as atividades com as crianças, como descrevemos a seguir:

Aparência do meu agrado

Colocamos em um quadro, imagens de crianças de diversas etnias (negras, brancas, indígenas, chinesas), magras, obesos e vestindo distintos tipos de roupa;

com cabelos lisos, cacheados, pretos, loiros, ruivos. Montamos, desse modo, um quadro que apresentasse diversidade étnica e cultural.

Antes de explicarmos como seria a dinâmica, algumas crianças se aproximavam do mural com bastante curiosidade. Por algumas imagens, as crianças demonstraram admiração e por outras expressavam rejeição, através de risos e palavras depreciadoras. Ainda não havíamos explicado o que faríamos com aquelas imagens, no entanto, os educandos já observavam e faziam comentários.

Então, solicitamos que elas observassem as imagens e escolhessem aquelas que possuíam características que elas gostassem e, com quem gostariam de parecer. As perguntas elencadas a seguir, serviram como ponto de partida para as narrativas das crianças:

- Quais a que você mais gosta?
- Qual fotografia você escolheu?
- Você gostaria de ser parecido /a com alguma pessoa dessas fotos? Por quê?
- Você se acha parecido com essas pessoas da foto? Por quê?

Quadro 09: Imagens apresentadas às crianças para a realização da dinâmica: “Aparência do Meu Agrado”.



Fonte: Imagens extraídas do Google.com/ imagens (Google, 2020).

Disponibilizamos diversas revistas e jornais para que as crianças escolhessem e recortassem imagens que lhes agradassem, que chamamos “imagens que gosto”; como também, escolhessem para recortar “imagens que não gostassem”. Os alunos envolveram-se animados em pesquisar e escolher imagens, conversando entre si realizavam a atividade fazendo suas próprias escolhas, em uma folha de papel

caracterizadas como “imagens que gosto” e “imagens que não gosto”, cada criança organizava seu próprio quadro. Na construção deste painel, as crianças escolheram imagens de pessoas e de ambientes, como jardins, casas, salas de estar, animais.

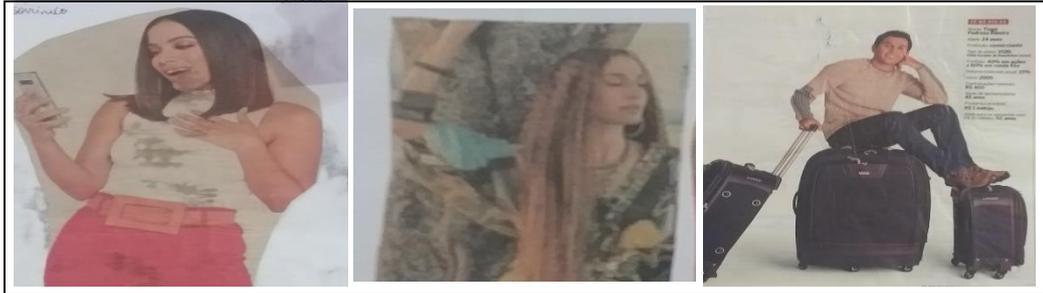
Esta dinâmica nos permitiu conhecer de maneira abrangente as representações sociais de beleza das crianças, que estavam relacionadas a lugares, a sentimentos, ao “ter” coisas, evidenciando, a cultura do consumo a qual as crianças estão cotidianamente expostas. A fim de analisarmos as informações ali apresentadas, gravamos a atividade e a registramos no Diário de Campo.

As questões que nortearam esse momento foram:

- Escolha e recorte imagens que você gosta.
- Escolha imagens que você não gosta.
- Por que você escolheu imagem?
- O que você acha dessa imagem?

Quadro 10. “Imagens que gosto” escolhidas pelas crianças a partir de jornais e revistas.





Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

É importante ressaltar que as crianças realizavam suas escolhas, individualmente, e nos apresentavam o que achavam das imagens. No momento da dinâmica justificavam suas escolhas dizendo que as imagens escolhidas como aquelas que “gostavam”, eram selecionadas por elas, porque as pessoas representadas nelas “sabiam jogar bem”, “lutavam bem”, por que possuíam cabelos loiros, cabelos lisos, olhos azuis, também nos apontavam uso da roupa como sendo um fator que gostavam e achavam bonito nas imagens.

Os alunos selecionavam as imagens que gostavam, de acordo com os seguintes critérios: “vai viajar”, “estão se abraçando”, “vão se casar”, “são amigos”. Entende-se, a partir dessas falas dos alunos, que crianças possuem variadas representações sociais de beleza, que compreendem: o corpo, os sentimentos, habilidades, o “ter” coisas.

Ainda sobre as narrativas das estudantes, obtidas em “roda de conversa”, detalharemos nas análises da pesquisa, no capítulo 05 (cinco) deste texto.

Quadro 11. “Imagens que não gosto”. Escolhidas pelas crianças a partir de jornais e revistas.





Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

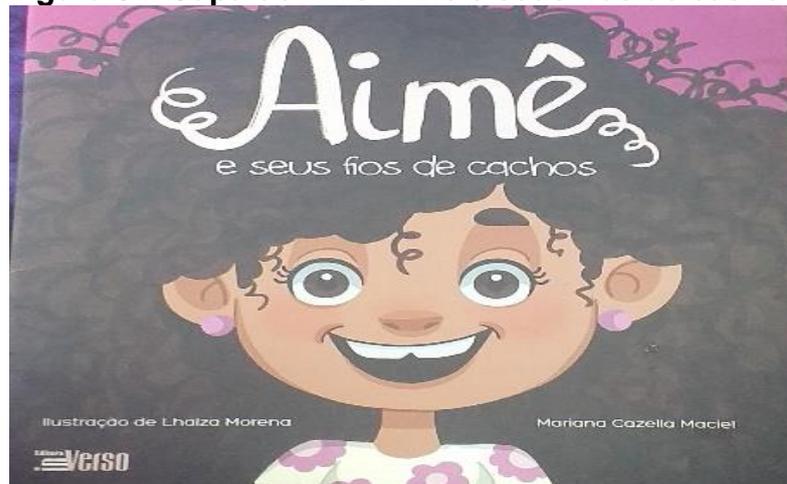
Com frequência ouvimos expressões das crianças como: “é gorda”, “é morena”, “tem barriga”, “tem dentão”, “tem roupas estranhas”, “tá numa casa feia”, nos indicando que desde pequenas possuem suas próprias representações sociais de beleza, daquilo que agrada e não agrada. Eco (2017) enfatiza que a beleza corresponde ao que agrada, suscita admiração, que atrai o olhar.

Outro aspecto que notamos durante as escolhas das imagens feita pelas crianças, é o fato, de elas selecionarem mais imagens do que elas “gostavam”, do que aquelas que não lhes agradavam. **Mulher Gato** nos disse: *Tia, eu só quero imagens bonitas. Gosto só das bonitas*, nos sinalizando que as crianças possuem uma maneira singular de se relacionar a partir das representações de beleza que possuem. Ainda sobre os aspectos das narrativas infantis, abordaremos com mais detalhes na seção 4 e 5 desta dissertação.

- **Contação da história**

A história *Aimê e seus fios de cachos*, de Mariana Cazella Maciel (2019), nos possibilitou iniciar outra conversa com os educandos e gerar novas questões relacionadas a temática das representações sociais de beleza.

Figura 04. Capa do livro Aimê e seus fios de cachos



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Na medida em que história era contada, as crianças iam expressando narrativas que sinalizavam que as representações sociais de beleza, por elas valorizadas, destacavam um padrão de beleza pautado na cor branca e negação da cor negra.

Outra dinâmica que realizamos junto às crianças, em roda de conversa, foi a apresentação de um dilema, o qual elas crianças nos ajudariam a resolver.

- **Dilema: conflito de exclusão**

Esta dinâmica teve como princípio, solicitar aos alunos que encontrassem respostas para um dilema que envolvia a exclusão de uma menina no passeio da escola. Com o uso de bonecos e bonecas confeccionados em E.V.A, narramos o dilema, o qual precisavam resolver.

Foto 07. Recurso para apresentar às crianças o dilema: Conflito de exclusão



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

É importante ressaltar que durante a pesquisa observamos situações de exclusão em contexto da sala de aula. Havia crianças que passavam a maior parte do tempo isoladas dos grupos que se constituíam ali, bem como, havia aquelas que eram rejeitadas por seus colegas, quando demonstravam interesse em participar de brincadeiras.

Apesar da observação em sala de aula nos permitir visualizar que havia processos de exclusão entre as crianças, não nos era possível apenas por meio de observação, compreender por que a exclusão ocorria. A dinâmica denominada de dilema, foi utilizada em roda de conversa para nos ajudar a entender as representações sociais de beleza construídas pelas crianças e, nos possibilitou identificar como ocorre a relação de exclusão, entre as crianças no contexto da sala de aula da Educação Infantil.

Eis o que contamos em roda de conversa, e aos educandos que nos ajudassem a resolver a situação em foco.

Era uma vez uma escola onde estudavam muitas crianças. Elas brincavam, pintavam, cantavam e faziam muitas coisas legais juntas. Então um dia a professora preparou uma surpresa para as crianças. Ela levou todas as crianças para visitarem o zoológico da cidade.

Na porta da escola estava um enorme ônibus esperando as crianças para o passeio mais divertido do mundo. As crianças começaram a entrar no ônibus e escolheram os amigos com quem iriam se sentar. Então a professora percebeu que havia uma criança que ninguém queria sentar-se ao lado.

Vocês sabem por que ninguém queria sentar-se com ela?

Os alunos começaram a sugerir hipóteses, para entender por que ninguém queria sentar-se ao lado da menina personagem do nosso “dilema”. Esta dinâmica nos possibilito compreender como se dão representações sociais de beleza das crianças e suas relações com os processos de socialização escolar.

Ainda em roda de conversa, convidamos os alunos para participarem de outra brincadeira, na qual deveriam escolher um amigo para sentar-se junto, como apresentamos a seguir.

- **Um amigo para viajar**

Realizamos esta atividade lúdica como um segundo momento da brincadeira do “dilema”.

Convidamos os educandos a fazerem uma “vigem imaginária”; deveriam escolher um amigo com quem viajar, elegendo um amigo para sentar-se perto e começar a “viagem”. As crianças se organizaram e não escondiam suas preferências, se juntando em dupla com quem queriam “viajar”. Observamos que algumas crianças eram escolhidas ao mesmo tempo por diversos colegas, que iam em suas direções para sentarem-se juntos. Enquanto outras, ficavam sozinhas, não eram escolhidas por ninguém e não se “arriscaram” a sair de seus lugares para escolher alguém para “viajar”.

Percebemos que as crianças que possuíam coisas a compartilhar, como carrinhos, canetinhas, bonecas, biscoitos e paçoquinhas, eram os mais escolhidos por seus pares.

A Observação direta, a Técnica de desenho e a Roda de Conversa em foram instrumentos de primordiais para obtenção das repostas diante da problemática do estudo: representações sociais de beleza na infância.

É importante ressaltar que, nos apropriamos da entrevista como coleta de dados, de forma livre, no sentido de que, as entrevistas ocorressem naturalmente, em nossos diálogos cotidianos com os educandos.

Embora, tivéssemos questões elaboradas, previamente, elas serviram apenas para nortear nossas conversas com os alunos. E nesse sentido, priorizamos a abordagem qualitativa, com a entrevista semiestruturada, a fim de, favorecer o diálogo por meio das narrativas das crianças.

Os resultados empíricos adquirido, a bibliografia estudada, dos documentos oficiais da Educação Infantil, se constituíram corpus deste estudo, em consonância ao que enfatiza Bardin (2010, p. 96), o corpus do estudo se constitui como o “conjunto dos documentos tidos em conta para serem submetidos aos procedimentos analíticos”; e foram estes dados que nos permitiram responder a problemática investigada e chegarmos aos resultados desta pesquisa.

3.4 Análise dos Dados da Pesquisa

Diante de nossas escolhas epistemológicas, nos apropriamos da técnica de análise de conteúdos na perspectiva de Bardin (1997) utilizando os processos de categorização e sistematização. Na pesquisa qualitativa os processos de categorização se iniciam mesmo, nos momentos das leituras referenciais, da

construção do projeto, permeiam todo o processo investigativo. No entanto, é durante os processos de análise que se evidencia o ápice do estudo (MOTA NETO; OLIVEIRA, 2011).

Oliveira; Mota Neto (2011) consideram que os processos de categorização se efetuam em categorias analíticas e temáticas.

As categorias analíticas são as que surgem no desenvolvimento da pesquisa e podem ser oriundas tanto da leitura bibliográfica como do processo de coleta de dados, por meio das entrevistas e outras técnicas realizadas com os participantes. Enquanto, que as categorias temáticas são indicadores de análise, ou seja, fatores, aspectos, elementos do fato ou situação em estudo, que são classificados e reunidos em eixos ou unidades temáticas a partir dos dados coletados. Essas unidades temáticas podem ser subdivididas para facilitar a organização dos dados (OLIVEIRA E MOTA NETO, 2011, p.64 e 65).

A partir dos dados encontrados, relacionamos por meio da categorização os elementos das narrativas das crianças que se relacionavam a uma dada ancoragem e, aqueles que se agregavam a objetivação com base na Teoria das Representações Sociais de Moscovici (2003).

Diante deste processo de categorização, é importante reiterar que elas se vinculam com “um conceito que abrange elementos ou aspectos com características comuns ou que se relacionam entre si” (MINAYO, 2003, p.70). Assim, as falas, as expressões e pronunciamentos das crianças serão agrupados e organizados por processo de categorização.

Por uma abordagem qualitativa de pesquisa, a Análise dos Conteúdos nos possibilitou realizar por meio da categorização de dados as apreensões sobre as falas, as narrativas e expressões da criança. Bardin (1997), enfatiza que:

A análise de conteúdo é um conjunto de técnicas de análise das comunicações (...) será um único instrumento, mas marcado por uma grande disparidade de formas e adaptável a um campo de aplicação muito vasto: as comunicações, se constituindo em análise que dialoga com a Teoria das Representações Sociais (BARDIN, 1997, p.31).

Nesse sentido, os dados coletados foram analisados a partir da perspectiva da Análise de Conteúdo, os quais estarão relacionados “nas linguagens, nos gestos, nos silêncios, nos desenhos, os sentidos e significados da situação investigada” (GONÇALVES, 2018). Nesta visão, a Análise de Conteúdo, relacionada, com a Teoria das Representações Sociais, foi pertinente, já que nos possibilitou alcançar os objetivos propostos nesta pesquisa.

Diante disso, elencamos categorias temáticas estruturadoras da representação social das crianças, na intenção de conhecer quais as representações sociais de beleza que as crianças apresentavam e, como ela influenciava nos processos de socialização na Educação Infantil.

Categoria A: Representações Sociais de beleza para crianças pequenas

Subcategorias:

- Representação social de beleza e família
- Representação Social de beleza e afetividade
- Representação Social de Beleza e o corpo.
- Representação Social de Beleza e a cultura do consumo.

Categoria B: Representação Social de Beleza e os processos de exclusão na Educação Infantil.

Subcategorias:

- Representação Social de negação da beleza de si;
- As Representações Sociais de Beleza e os processos de exclusão nos grupos de amizade.

Assim, os objetivos propostos e os dados coletados foram interpretados com base na abordagem processual da Teoria das Representações Sociais: ancoragem e objetivação de Moscovici (2003).

No processo de análise dos dados as narrativas e expressões das crianças, delinearam as categorias, assim procuramos garantir que não utilizássemos categorias determinadas, mas as que foram surgindo a partir das situações vivenciadas junto às crianças e aquelas por elas apresentadas ao longo da pesquisa.

4. INFÂNCIA, EDUCAÇÃO E ESTÉTICA

4.1 A Socialização da Criança na Perspectiva da Sociologia da Infância

A educação na antiguidade ocupava lugar nas preocupações de religiosos da época, no entanto a partir do século XX os aspectos educativos tem sido tarefa de diversos estudiosos, como sociólogos, antropólogos, psicólogos e pedagogos, que passaram a se debruçar sobre os saberes que envolvem a educação das crianças. No entanto, cabe refletirmos sobre os processos e abordagens educativos e que “papéis”, as crianças ocupavam em seus processos educativos. Desde Rousseau, com sua teoria do bom selvagem, a Durkheim, com sua concepção de “socialização”, como um processo de “inculcação de valores” até Piaget, com sua teoria psicológica do desenvolvimento, a educação das crianças vem passando por mudanças e alterações.

Sarmiento (2004), destaca quatro aspectos fundamentais: a família, as instituições escolares, as normatizações simbólicas e os conhecimentos científicos, especialmente, no campo da Psicologia, Pediatria e Pedagogia que se mostram como Ciências determinantes a construir sentidos outros em relação às infâncias.

O sociólogo Emile Durkheim defendia processos educativos em que a criança deveria ser vista como um sujeito a receber constante normatização e inculcação por parte dos adultos, para que se tornassem sociáveis. Assim, na concepção sociológica de Durkheim, as crianças eram compreendidas como seres:

“Pré-sociais” (...) tematizadas como objeto de um processo de inculcação de valores, normas de comportamento, e de saberes úteis para o exercício futuro de práticas sociais pertinentes (...) uma produção teórica sociológica que se ocupou sempre das crianças como objetos manipuláveis, vítimas passivas ou joguetes culturalmente neutros, subordinados a modos de dominação ou de controlo social (SARMENTO, 2005, p.374).

Durkheim (2011) compreendia a educação como socialização, ou seja, as gerações adultas incutiam nas gerações mais jovens, seus conhecimentos e saberes, “a cada geração, a sociedade se encontra em presença de uma tábula quase rasa sobre a qual ela deve construir novamente, esta é a obra da educação” (DURKHEIM, 2011, p.11). Considerava os saberes do mestre em relação ao aluno como os pressupostos para ocorrer a verdadeira formação intelectual. Nesta perspectiva, nega-se qualquer participação ativa do aluno, como um sujeito, que carrega em sua

bagagem saberes e culturas, “a educação consiste em uma socialização metódica das novas gerações” (DURKHEIM, 2011, p. 54).

Na concepção de Durkheim (2011) a educação se constitui em um processo autoritário, desvinculado de autonomia; nesta visão, a educação é um processo de socialização marcado, essencialmente, por submissão a regras, assimilação de “valores”, de forma impositiva e sem considerar o aluno em sua subjetividade.

No campo das Ciências Sociais, a Sociologia da Infância, ganha destaque a partir da segunda metade do século XX, nos anos 80 e 90 (PRESTES, 2013). Emerge como uma nova disciplina dentro do campo de Estudos da Criança, empreendendo uma nova concepção e novas maneiras de compreender a infância e seus processos de socialização.

Nesse sentido, o objetivo principal da Sociologia da Infância tem sido inscrever-se e instituir-se como uma área científica que defende a criança como sujeito ativo e produtor de cultura em seu contexto social. Desse modo, é uma Ciência que se instaura como defesa e compreensão da criança como sujeito de direitos, e, por assim ser, deve ser ouvida e levada em consideração em seus pontos de vistas e contextos sociais.

Ao realizarmos esta pesquisa, validamos a participação de crianças como sujeito de direitos, de culturas, saberes, que precisam ter sua voz respeitada, pois muito tem a nos contar sobre suas perspectivas de mundo e representações sociais. Neste caso, ouvir as crianças para termos um conhecimento real de suas condições de vida, dor, alegrias, necessidades é essencial.

Assume-se como um contributo fundamental para compreender e interpretar fenómenos sociais que, de outro modo, ficariam parcialmente ocultos nas tramas que estabelecem entre as determinantes estruturais, as representações e as práticas dos atores e as suas implicações na configuração do espaço social (SARMENTO, 2015.p.41).

Ao escolhermos as crianças como protagonistas da pesquisa, assumimos uma perspectiva de socialização em que elas são compreendidas enquanto sujeitos de vozes, de visibilidade, autonomia e plenamente sociáveis em suas culturas. Na pesquisa sobre as representações sociais de beleza na infância, defendemos uma perspectiva de respeito e atenção às crianças. De modo, que compreendemos seus processos de socialização, como atividade de sujeitos com autoria social.

No campo da Sociologia da Infância Corsaro (2011), nos lembra que foram estabelecidos dois padrões de socialização, denominados de: modelo determinista e modelo construtivista.

Ressaltamos que estes modelos possuem grandes disparidades entre si, no que concerne aos aspectos da socialização. Enquanto o modelo Determinista, percebe a criança como sujeito passivo, “que deve ser controlada por meio de treinamentos e cuidados”, a configuração Construtivista, assume uma perspectiva na qual compreende a criança como um ator social que “constrói ativamente seu mundo social e seu lugar nele” (CORSARO,2011.p,19).

Tais concepções receberam forte influência de diversos estudos sociológicos e da Psicologia, o que levou a se pensar de forma geral a educação como um processo em que os aprendizes precisavam receber “reforços e punições dos adultos”, a partir de uma visão comportamentalista. No entanto, psicólogos discordantes desta visão comportamentalista, passaram a questionar a suposta passividade das crianças e, assumiram uma perspectiva de compreensão da criança como aquela que está “envolvida na apropriação de informações de seu ambiente para usar na organização e construindo sua própria interpretação do mundo” (Corsaro, 2011, p.22).

Segundo Corsaro (2011), dentre os psicólogos, com base construtivistas, destacaram-se Jean Piaget e Vygotsky, ainda assim, ambos, conceberam percepções diferentes sobre a criança. Piaget partiu de uma compreensão mais individualista de desenvolvimento, concentrando-se “mais sobre a natureza e as características dos processos e estruturas cognitivas”, enquanto Vygotsky, defende que as “demandas sociais são sempre coletivas; isto é, elas envolvem interação com outras pessoas” e procurando, “especificar os eventos culturais e as atividades práticas que evocam a apropriação, internalização e reprodução da cultura e da sociedade” (CORSARO,2011, p.26).

É por meio de uma visão construtivista de socialização, que o campo da Sociologia da Infância, vem se afirmando com importantes contribuições para a infância. Corsaro, (2011), ressalta que:

As teorias sociológicas da infância devem se libertar da doutrina individualista que considera o desenvolvimento social infantil unicamente como a internalização isolada dos conhecimentos e habilidades de adultos pela criança. Numa perspectiva sociológica, a socialização não é só uma questão de adaptação e internalização, mas também um processo de apropriação, reinvenção e reprodução. O que é fundamental para essa visão de socialização é o reconhecimento da importância da atividade coletiva e

conjunta – como as crianças negociam, compartilham e criam cultura com adultos e entre si. (CORSARO, 2011, p.31)

Desse modo, a perspectiva da Sociologia da Infância, compreende as crianças como: “agentes sociais, ativos e criativos que reproduzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto simultaneamente, contribuem para a produção da sociedade adulta” (Corsaro, 2011, p.16). As crianças são sujeitos que influenciam as produções da sociedade, assim como por ela são influenciadas e por transformações sociais ocorridas em seu tempo histórico.

Como os divórcios, as reduções de natalidade, as produções mercadológicas, as guerras, as mídias, entre outros, levando-nos a refletir sobre as atuais condições sociais das crianças, objetivando a sensibilidades para os aspectos que interferem diretamente a infância, e na busca de soluções que melhorem suas qualidades de vidas (Corsaro,2011, p.16).

Estas questões levantadas pela Sociologia da Infância e destacadas por Corsaro, foram observadas durante esta pesquisa, na convivência com os alunos da Educação Infantil. Assim, desde muito cedo, vivências cotidianas refletem no comportamento dos educandos em sala de aula: marcas da dor, da pobreza, assim como a influência da mídia em relação ao consumo e representações sociais de beleza, são elementos determinantes na construção das personalidades dos sujeitos; circunscrevem as infâncias e influenciam os comportamentos.

Para as próprias crianças, a infância é um período temporário. Por outro lado, para a sociedade, a infância é uma forma estrutural permanente ou categoria que nunca desaparece, embora seus membros mudem continuamente e sua natureza e concepção variem historicamente. É um pouco difícil reconhecer a infância como uma forma estrutural porque tendemos a pensar nela exclusivamente como um período em que as crianças são preparadas para o ingresso na sociedade. Mas as crianças já são uma parte da sociedade desde seu nascimento, assim como a infância é parte integrante da sociedade. (CORSARO,2001, p.15,16)

Os novos estudos da Sociologia da Infância focam seus objetivos em pesquisas que consideram as crianças como sujeitos ativos, abandonando concepções de estudos que configuram o mundo infantil a partir das perspectivas de professores, médicos, pais, ou seja, uma interpretação apenas de adultos.

Sendo assim, a Sociologia da Infância se configura como uma abordagem que valoriza o que as crianças contam e pensam sobre si e a respeito do mundo. É uma perspectiva que tem trazido grandes contribuições para os estudos da Infância,

considerando saberes próprios dos indivíduos nesta fase da vida, bem como, garantindo-lhes qualidade de vida.

Sarmiento (2015), enquanto um desafio epistêmico, considera que, a sociologia precisa não apenas se legitimar como campo de estudo da infância, enquanto uma área científica legítima, mas também em atuar como:

Influente na produção do conhecimento sobre as crianças e, por consequência, fundante renovada reflexividade institucional sobre a infância, com incidência nas políticas públicas e entre elas, políticas educativas na formação de professores e na fundamentação da intencionalidade educativa nas escolas e na creche (SARMENTO, 2015, p.14).

Nesse sentido, compreendemos que nosso estudo pode contribuir, tanto com reflexões que sensibilizem políticas de formação de professores para a Educação Infantil, como pode criar possibilidades para repensar a qualidade de vida das crianças em nossa sociedade. Pois, acreditamos que a partir desta pesquisa geramos discussões sobre processos de socialização que interferem diretamente na formação dos educandos: na maneira como este vê a si e o outro, e como se relaciona com o outro e com a diversidade humana.

É importante ressaltarmos ainda que, a Sociologia da Infância, tem ocupado uma posição de destaque e protagonismo nos Estudos da Criança, porque ela tem sinalizado “o(s) lugares(s) social(ais) da criança e enuncia uma orientação epistemológica distinta face ao conhecimento pericial hegemônico durante décadas” (SARMENTO, 2015, p.20).

A perspectiva da Sociologia da Infância contribui muito para nosso estudo pois, apresenta-se como uma disciplina científica que está aberta a diversas abordagens e teorias, instalando-se como um campo, essencialmente, interdisciplinar; pois, em seus pressupostos teóricos não desenvolve um olhar de fragmentalidade e dicotomias, que reduzem a compreensão da infância; mas, aceita e compreende diversas abordagens, como a história da infância, a psicologia crítica, a psicologia cultural, a neurociência, a antropologia, a filosofia, dentre outras (SARMENTO, 2015).

Sarmiento (2015), considera que dentro da Sociologia da Infância existem correntes de pensamento que divergem entre si; por hora sinalizaremos apenas três que se configuram em: perspectiva estruturalista, perspectiva interpretativa e orientação crítica.

A perspectiva estruturalista compreende a infância como categoria estrutural da sociedade. Para esta abordagem, as crianças e suas práticas sociais são

relevantes; assim esta corrente dá destaque para os impactos e influências da infância na economia; na relação com aspectos demográficos; nas relações de trabalhos; processos legislativos; compreendendo a infância em um processo macro, não como atores sociais ativos em suas sociedades. (SARMENTO, 2015).

Outra abordagem que consideramos relevante destacar aqui, é a corrente interpretativa que não desconsidera as formas estruturais da infância, no entanto, dá grande ênfase ao papel da criança como sujeito ativo em sua sociedade. Assim, o que está em destaque é a “reprodução interpretativa” da criança, isto é, a capacidade que ela possui em transformar a tradição cultural da família e da escola em práticas sociais, em cultura, no compartilhamento entre seus pares.

Por conseguinte, a orientação crítica, parte do pressuposto, da criança enquanto categoria social e sobre quem, se exprimem uma “dominação social”, destacando os efeitos dessa desigualdade na infância; as denúncias sobre esta relação de dominação social é expressa nas relações parentais e de classes sociais (SARMENTO, 2015).

Neste trabalho, assumimos uma perspectiva sociológica da infância em uma perspectiva interpretativa, a qual considera que as crianças participam ativamente na construção social de suas culturas e de seus mundos, influenciando os contextos sociais nos quais vivem, contrastando assim, com visões tradicionais, que concebem a criança, como um ser passivo e apenas consumidor das culturas adultas (CORSARO, 2011).

O termo *reprodução* inclui a ideia de que as crianças não se limitam a internalizar a sociedade e a cultura, mas *contribuem ativamente para a produção e mudanças culturais* (...) ou seja, a criança e suas infâncias são afetadas pelas sociedades e culturas que integram. Essas sociedades e culturas foram por sua vez, moldadas e afetadas por processos de mudanças históricas. (CORSARO, 2011, p.31,32)

Por esta perspectiva interpretativa, as crianças são compreendidas como atores sociais, que recriam, reelaboram, reconstróem concepções a partir das culturas adultas; dando assim, novos sentidos às suas vivências. Desse modo, na perspectiva sociológica da reprodução interpretativa, é dado ênfase aos compartilhamentos das crianças em suas culturas de pares, que é uma expressão singular da infância, “um conjunto estável de atividades ou rotinas, artefatos, valores e preocupações que as crianças produzem e compartilham em interação com as demais. (CORSARO, 2011, p.128).

As crianças não reproduzem, simplesmente, as culturas do mundo adulto, elas recriam, atribuem novos sentidos ao que assimilam, “a criança transforma as informações do mundo adulto a fim de responder às preocupações de seu mundo” (CORSARO, 2011, p,53). A compreensão da reprodução interpretativa, se instala como desafio para os estudos, no sentido de levar em conta, o que os pequenos assumem como modo de verem o mundo; escutá-los, neste sentido é fundamental, pois, consiste em provocar mudanças qualitativas em suas tenras vidas.

Em nossa pesquisa compreendemos que as representações sociais construídas pelas crianças da Educação Infantil possuem influência direta da cultura adulta, no entanto, as crianças as reinterpretam, e em seus compartilhamentos criam elementos outros; nos processos de socialização e construção de identidade.

É importante ressaltarmos a indissociabilidade entre cultura adulta e cultura de pares. As crianças se espelham num mundo adulto e reproduzem-no, contudo, nesta reprodução se instalam elementos próprios do universo infantil. E, embora as culturas de pares sejam, essencialmente, importantes para o desenvolvimento infantil, os pais e adultos em geral, são os primeiros mediadores nas vivências de seus filhos.

As crianças ingressam na cultura por meio da família, mas passam a produzir e a participar de uma série de cultura de pares. Nessa concepção, as crianças não se desenvolvem simplesmente como indivíduos; elas produzem coletivamente culturas de pares e contribuem para a reprodução de uma sociedade ou cultura mais ampla (...) É particularmente importante a ideia de que as crianças contribuem com duas culturas (a das crianças e dos adultos) simultaneamente (...) as crianças foram contribuintes ativas e presentes nas subsistências de suas famílias. (CORSARO, 2011, p.94,95)

As crianças buscam em seus laços de culturas de pares, segurança, encontrada, primeiramente, em suas famílias, e nesses compartilhamentos fortalecem-se para enfrentar situações constrangedoras em que foram colocadas pela sociedade. Vivências estas “seguramente, um fator forte na valorização da participação e compartilhamento comum das crianças em suas culturas de pares e relações de amizade” (CORSARO, 2011, p.132).

As atividades e rotinas das culturas de pares podem servir como paraísos terapêuticos para o confronto e o processamento de ansiedades sobre experiências negativas familiares, jogos de faz de conta com pares são especialmente importantes nesse caso, pois permitem que as crianças obtenham controle sobre eventos perturbadores e sobre a ansiedade (CORSARO, 2011, p.134).

Sendo assim, a Educação Infantil constitui-se como um “oásis” para muitas crianças que sofrem com a pobreza, com condições extremas de desigualdades sociais, com problemas do universo adulto que as atinge em suas relações com o mundo. Em nossa pesquisa, tivemos contato com crianças que experimentaram situações dolorosas: divórcio dos pais, morte de pessoas queridas, pobreza; ainda assim conseguia “esconder” sua dor, porque o envolvimento nas brincadeiras com seus pares, exercia uma condição terapêutica para tais situações. Diante disso reforçamos a garantia do direito de acesso a todas as crianças, respeitando suas culturas e singularidades como,

Sujeito histórico e de direitos que, nas interações, relações e práticas cotidianas que vivencia, constrói sua identidade pessoal e coletiva, brinca, imagina, fantasia, deseja, aprende, observa, experimenta, narra, questiona e constrói sentidos sobre a natureza e a sociedade, produzindo cultura. (BRASIL, 2010, p.12)

As crianças são essencialmente envolvidas pelas cultura simbólica e material que envolve sua vida na escola de diversas maneiras, por meio das brincadeiras, dos acessórios escolares, das roupas, dos brinquedos e que possuem grande influência na vida de meninas e meninos e em seus processos de socialização nestes espaços.

Enquanto sujeitos sociais e históricos, as crianças são marcadas em suas infâncias pelas culturas com as quais estejam em contato, seja simbólica ou material, isto, claro, irá refletir em seus comportamentos. A esse respeito Corsaro (2011), expõe o seguinte:

Representações ou símbolos expressivos de crenças, preocupações e valores infantis e suas principais fontes da cultura simbólica se evidenciam em: a mídia dirigida a infância (desenhos, filmes e outros), a literatura infantil (especialmente os contos de fada) e os valores míticos e lendas (papai Noel, a fada do dente e outros). As crianças, no entanto, rapidamente se apropriam, usam e transformam a cultura simbólica à medida que produzem e participam da cultura de pares (CORSARO, 2011, p.134).

Já a cultura material da infância, estabelece – se como:

Vestuário, livros, ferramentas artísticas e de alfabetização (lápiz de cor, canetas, papel, tintas etc.) e, mais especialmente, brinquedos. As crianças podem usar, e muitas vezes o fazem, alguns desses objetos para produzir outros artefatos materiais da cultura infantil (por exemplo, desenhos, pinturas, estruturas em blocos, brincadeiras improvisadas e rotinas e assim por diante) (CORSARO, 2011, p. 145).

Consideramos pertinente, ressaltar esses dois conceitos de cultura: simbólica e material, porque segundo alguns estudos, muitos aspectos destas culturas, especialmente, brinquedos e a mídia, exercem papel excludente e negativo, no que diz respeito a aspectos sociais, étnicos e de gênero. É inegável que, as representações construídas pelas crianças, sofrem grande influência das concepções que lhes são apresentadas pela mídia, servindo como aportes ideológicos dominantes. (CORSARO,2011). Assim, não há como desconsiderar os aspectos simbólicos e materiais da cultura, presentes também na cultura de pares nos processos educativos. Assim, representações construídas a partir das culturas adultas e compartilhadas em sala de aula, influenciam diretamente as relações de afeto entre as crianças.

As representações sociais que as crianças fazem sobre beleza, assim, vem impregnadas do que ouvem, assistem, observam à sua volta e que compõe o comportamento adulto. E isto, se presentifica, desde a escolha dos nomes, pelos quais elas gostariam de ser representadas na pesquisa; como na escolha de mochilas, estojos, lápis, roupas, sandálias e sapatos que usam. Bem como, nas relações com seus colegas em sala, a escolha dos amigos com quem brincar, e até mesmo a cadeira em que se sentam, em sala de aula, pensando com quem gostariam de estar próximos ou não.

Em suas culturas de pares as crianças compartilham imagens e representações que foram reproduzidas e interpretadas da cultura adultas, e muitas vezes as vivências na cultura de pares é marcada por conflitos, que envolvem-se em exclusão de crianças em determinados grupos e brincadeiras. Em nosso estudo verificamos que são recorrentes os conflitos que envolvem preconceitos e exclusão das criança na educação infantil, tais conflitos se constituem pelas representações sociais que as crianças possuem sobre beleza.

No entanto, tais processos conflituosos na Educação Infantil, precisam ser vistos como elementos sociais constitutivos das interações humanas e que, servem para “obter um melhor entendimento do que poderiam esperar umas das outras enquanto amigas” e também possibilitar, “ reflexões interpessoais, resultando no desenvolvimento único das ações das próprias crianças em papéis enquanto amigas” (CORSARO, 2011,p.193).

A partir destas percepções, é necessário, por parte dos professores, posicionamento crítico e pedagógico para saber lidar com as situações conflituosas

que surgem nas culturas da infância, nas turmas da educação infantil (pré-escola), possibilitando reflexões que promovam o entendimento sobre a diversidade humana, aspecto inerente às nossas existências; e daí, desenvolver ações educativas neste sentido, que resultem em respeito, tolerância e qualidades educacionais e de vida para as crianças.

Sarmiento (2003) compreende que as culturas da infância são construídas nas relações de interdependência com a cultura do mundo dos adultos; “no vai vem” entre culturas geradas, conduzidas e dirigidas pelos adultos para as crianças e culturas construídas nas interações entre as crianças (SARMENTO, 2004, p. 05). Nesse sentido, como as culturas da infância são constituídas em vias primeiras dos adultos, consideramos importante reiterar estas culturas e de que maneira elas se constituem e se constroem no mundo social:

Para além da cultura escolar (com os seus códigos próprios, resultantes do arbítrio cultural que estabelece o recorte, seleção, incorporação, hierarquização e correspondentes dispositivos de transmissão dos saberes e valores), deveremos considerar o conjunto de dispositivos culturais produzidos para as crianças, com uma orientação de mercado, configuradora da indústria cultural para a infância (literatura infantil, jogos e brinquedos, cinema, bandas-desenhadas, jogos vídeo e informáticos, sites e outros dispositivos da Internet, serviços variados – de férias, de tempos livres, de comemoração de aniversário, de festas, etc.) (SARMENTO, 2003, p. 5).

Sarmiento (2003), faz ressalvas às culturas produzidas e criadas pelas crianças, sendo os jogos infantis preservados por elas, por meio de suas interações; as culturas infantis, impressas nestes jogos infantis, atravessam séculos e gerações, transmitidas pelas próprias crianças a outras gerações. Entre estes jogos podemos citar: a amarelinha, brinquedos como pião, “papagaios” (pipa, rabiola) de papel, as tampinhas de garrafas que se transformam em “veículos de corridas”, carrinhos de rolamento, entre tantos outros, que se eternizam por meio das relações de pares (SARMENTO, 2003).

É, portanto, necessário compreender que as culturas da infância se reafirmam e se configuram por meio de jogos, brinquedos, rituais; mas, também através de “gestos e palavras” (SARMENTO, 2003, p.11). As culturas da infância na compressão de Sarmiento (2003) se definem como por aspectos específicos: interatividade, ludicidade, reiteração e jogo simbólico.

A interatividade se caracteriza como um aspecto da cultura da infância a constitui-se em ações, no sentido de proteger suas comunidades, seus espaços, em

detrimento do acesso por parte de membros que não “pertencem” ao grupo, o compartilhamento de narrativas, a criação de estratégias, entre outros aspectos de ajustamento coletivo (SARMENTO, 2003).

Observamos em nossa pesquisa a cultura de infância marcada pela interatividade, a partir dos seguintes exemplos: na construção e formação de grupos em sala de aula, em que membros são preteridos em relação a outros. Evidenciamos que a construção destes grupos também sofre a influência das representações sociais de beleza que são construídas pelas crianças em seu convívio social.

Sobre a ludicidade, Sarmiento (2003) ressalta que mesmo não sendo um elemento próprio das culturas infantis, se diferencia das culturas dos adultos, porque se configura na infância, como sendo “o que as crianças mais fazem de sério”.

O brincar é a condição da aprendizagem e, desde logo, da aprendizagem da sociabilidade. Não espanta, por isso, que o brincar, o jogo e o brinquedo acompanhem as crianças nas diversas fases da construção das suas relações sociais (2003, p.12).

Nas culturas infantis, ainda está presente a reiteração, que se configura como “um tempo recursivo, continuamente revestido de novas possibilidades” (SARMENTO, 2004, p. 17). As crianças querem, gostam, precisam, repetir inúmeras vezes suas experiências, consideram que podem fazer “tudo de novo”.

Sarmiento (2003), ainda enfatiza que o jogo simbólico, na cultura da infância, “é um “mundo de faz de conta” em que o que é verdadeiro e o que é imaginário se confunde estrategicamente para que a brincadeira valha mesmo a pena” (SARMENTO, 2003, p.13). É através dele que as crianças “representam o mundo inteiro num instante e condensam um tesouro numa gaveta onde guardam os restos com que brincam” (SARMENTO, 2003, p.13). Os jogos simbólicos representam na cultura da infância, o ato de “recriar” novas realidades e possibilidades, pois permite:

Explicar como o confronto com a dor é vivida frequentemente pelas crianças de modo imaginário, transpondo o sofrimento para o prazer de brincar no mundo que é de faz de conta, mas que é levado totalmente a sério (como tantas vezes recorda o cinema; que torna vivível uma vida, noutras circunstâncias, tragicamente dominada pela ignomínia, a violência e a opressão) (SARMENTO, 2003, p.15)

Nesse sentido, a “representação” pelo jogo lúdico da infância está muito além do que é visto como “brincadeira” pelos adultos.

Apropriar, reinventar e reproduzir o mundo que as rodeia, numa relação de convivência que permite exorcizar medos, construir fantasias e representar cenas do cotidiano, que assim funcionam como terapias para lidar com experiências negativas, ao mesmo tempo que se estabelecem fronteiras de inclusão e exclusão (de gênero, de subgrupos etários, de status, etc.) que estão fortemente implicados nos processos de identificação social (SARMENTO, 2003, p. 12).

As culturas da infância nos lembram que, em relação às práticas pedagógicas, o planejamento não pode se eximir da compreensão destas, como componentes de reflexão sobre práticas cotidianas e sua influência em turmas de Educação Infantil.

Assim, pelos pressupostos da Sociologia da Infância, compreendemos que esta se reafirma como Ciência que possibilita a visibilidade das infâncias, ou seja, realidades, que ao longo dos tempos, foram mal compreendidas ou estiveram “escondidas” sob formas tradicionais de se pensar a criança. Assim, os estudos desenvolvidos pela Sociologia da Infância, traduzem um olhar holístico, sobre as crianças em suas diferentes infâncias e cultura, estabelecendo convites para a sociedade, em atitudes que respeitem seu protagonismo, confirmem e defendam seus direitos, como sujeitos sociais.

4.2.Criança, Estética e Educação Infantil

Defendemos ao longo deste trabalho que, as crianças são sujeitos ativos, fazem leituras do meio social em que vivem e, constroem culturas, a partir da cultura adulta que reinterpretam em compartilham na socialização com seus pares. Desta forma, consideramos a Educação Infantil como um espaço proeminente sociável de interações e mútuas, e de compartilhamento de representações sociais.

Sendo assim, o que fazer diante de representações sociais de beleza na infância que objetivam excluir, discriminar, causar dor e indiferença em relação ao outro, a diversidade humana?

Neste item, apresentamos reflexões sobre a construção social da estética, compreendendo o conceito de beleza enquanto uma dimensão e constituição histórica, entremeada nas ações humanas e que se “molda” em cada tempo e em cada época. Dessa forma, refletiremos, também, sobre as representações sociais de beleza, no contexto escolar da educação infantil.

Para discutirmos a concepção de beleza, nos referenciamos principalmente nos estudos de Talon-Hugon (2009), em Vigarello (2004), Adorno (1970) e Eco (2017) que nos permitiram suporte teórico para a compreensão deste conceito partir da

dimensão histórica que envolve, e por assim ser, ultrapassar fronteiras, modelos e padronizações.

O que já nos adianta por meio das alegações que virão a seguir, o quanto é difícil estabelecer um padrão social de *beleza*, já que as percepções de beleza são, extensamente, variáveis de acordo com as perspectivas, olhares e tempo histórico de uma sociedade.

Nossos aportes teóricos anunciam é que, instituir padronizações para a beleza, configura-se como evocações de insensibilidade do olhar em relação cultura, a história e a singularidade do outro; são reflexos da ausência de alteridade, o que ocasiona apenas exclusão e sofrimento.

A perspectiva defendida aqui, posiciona-se, justamente, na contramão disto. Levantamos a bandeira do respeito às diferenças, respeito este, pensado na promoção da qualidade educacional que promova a qualidade de vida das crianças da Educação Infantil; dentro de contexto escolar humanista, reflexivo e crítico.

Nesta perspectiva, nos referenciamos teoricamente na concepção de beleza, como um dos elementos mais importante do campo filosófico da estética. Segundo Talon-Hungo, (2009), a expressão *Estética* surgiu no século XVIII, como um conceito cuja definição não é tão simples; o autor destaca as definições do *Dictionnaire Historique et Critique de la Philosophie*, de A. Lalande (1980), “ciência que tem por objecto o juízo da apreciação que se aplica à distinção do belo e do feio”; bem como, leva em consideração o que afirma o *Vocabulaire de l’Esthétique*, “a filosofia e (a) ciência da arte”; no entanto, a expressão mais consensual de estética, pontuada por instituições, academias e enciclopédias, recai sobre a seguinte conceituação: “ramo da filosofia que trata das artes e da beleza” (TALON-HUNGO, 2009, p.07).

Talon-Hungo (2009, p.07) continua afirmando que, entre os filósofos, a estética, é uma palavra que apresenta desacordos de definições, sendo também definida como “ciência do mundo sensível do conhecimento de um objecto”, e por “filosofia da arte”.

O autor reitera que a palavra estética é de origem grega: *aisthêsis* e “designa simultaneamente a faculdade e o acto de sentir (a sensação e a percepção), e esta etimologia parece designar a estética como o estudo dos factos de sensibilidade no sentido lato (os aisthêta) por oposição aos factos de inteligência (os noêta) (TALON-HUNGO, 2009, p. 07).

Entre esta polifonia de definições para a palavra estética, o autor acima citado, chama atenção para duas definições que se destacam: estética enquanto uma

reflexão do campo do “belo”, “sensível” e estética enquanto uma associação a “arte”. Então consideramos importante, ressaltar que para o autor, essas expressões cruzam outros significados, como ele mesmo pondera:

“Belo” abre -se para o conjunto das propriedades estéticas; “sensível” remete para sentir, ressentir, imaginar e também para o gosto, para as qualidades sensíveis, para as imagens, para os afectos, etc.; “arte” abre -se para a criação, imitação, génio, inspiração, valor artístico, etc., Contudo, seria falso pensar que há temas imutáveis da estética. (TALON-HUGON,2009, p.8)

Assim, a palavra estética nos remete a uma amplidão de sentidos e significados. E nos faz refletir sobre diferentes concepções pensadas sobre este termo ao longo da história.

Crítica do gosto como pensava o século XVIII francês e inglês? Teoria da sensível como queria Baumgarten? Ou filosofia da arte como afirma amplamente o século XIX? Será pensamento do ser como diz a fenomenologia, ou elucidação crítica dos conceitos estéticos como quer a filosofia analítica? (TALON-HUGON,2009, p.10)

Somos levados a compreender que o termo estética possui “conceito aberto” e assim, será sempre difícil defini-la; escolher um termo que feche seu sentido. Esta é essencialmente volúvel às condições de cada época e de cada tempo histórico. É, portanto, uma palavra que contém em sua definição, processo de constante evolução, é uma expressão que designa um tempo histórico passado, um tempo presente e novas configurações e ressignificações para um futuro (TALON-HUGON, 2000). É necessário aqui considerar que, os aspectos e temas sobressalentes em relação ao conceito de estética são: beleza e arte.

Neste contexto, trazemos, Redin (2000), ao enfatizar que a estética, não pode ser desvinculada da ética, “estética não pode ser contemplativa, deslocada da ética, da vida, da sociedade, do bem comum” (REDIN, 2000, p. 242). Igualmente, compreendemos que a estética necessita ser pensada num vínculo com valores éticos. Visto, ser esta, uma expressão e uma maneira de marcar presença diante do mundo, da sociedade, de “impregnar” um tempo histórico, as relações, ações e um jeito de “ser” no mundo.

Consequentemente, ao pensarmos na Educação Infantil, não é possível desvinculá-la, também, de preceitos éticos. Espaço de formação do sujeito, a escola está, ou deveria, envolvida em conteúdos e fenômenos sensíveis, marcados pelo gosto, prazer, convivência, subjetividades, afetos, alteridade.

Assim, ao refletirmos sobre questões estéticas em meio a representações sociais de beleza, se faz necessário ultrapassarmos a compreensão de estética como uma disciplina filosófica ou como aspectos que se fecham e completam na arte.

As discussões em torno da beleza, estiveram sempre presentes na humanidade, desde as sociedades antigas, antes que houvesse a presença de uma disciplina filosófica que ponderasse especialmente sobre este aspecto. Desse modo, conversações em torno do belo, já eram presentes nas reflexões e diálogos de filósofos e estudiosos da antiguidade.

Sócrates defendia a beleza como dividida em três categorias: a Beleza ideal, “natureza através de uma montagem das partes”; a beleza espiritual, “que exprime a alma através do olhar”; e a beleza útil ou funcional, ressaltando que o “mais justo é o mais belo” (ECO, 2017, p.61).

Platão pregava a beleza como forma “harmoniosa e proporcional”; defendia a beleza como “esplendor”. Considerava que a beleza supera a esfera física “a beleza tem uma existência autônoma, distinta do suporte físico que acidentalmente a exprime; ela não está portanto, vinculada a este ou aquele objeto físico, mas resplandece em toda parte” (ECO, 209, p.48).

Foram as ideias destes dois filósofos em relação a beleza, que influenciaram as concepções sobre a estética na arte do ocidente, fluindo para novas concepções em relação ao belo. Assim, é importante considerarmos que Sócrates e Platão se referiram a beleza de maneiras diferentes; ambos viam a beleza no universo de maneira diversa.

Compreendemos pela dimensão estética que, ser “bonito” ou “bonita”, assumiu significados distintos em cada sociedade. Da Grécia antiga a Idade Média, até a contemporaneidade, as concepções e representações de beleza assumiram diferentes definições e perspectivas. No entanto, Vigarello (2004), evidencia que todos os tempos históricos, e todas as sociedades são impregnados de sentimentos estéticos. A estética e a compreensão de beleza se transferem e transmutam para as relações humanas e históricas; estando entremeadas nas relações e ações que deles descendem.

Eco (2017) defende que “diversas ideias de beleza retornam e se desenvolvem em épocas diversas, nas obras de filósofos, escritores, artistas por vezes muito distantes entre si” (ECO, 2017,p.14), e assim, demonstra em “História da Beleza” (2017), pois, que desde a Grécia antiga, não havia um “estatuto unitário” sobre beleza.

Artistas, filósofos, escritores a expressavam de diferentes maneiras e a relacionavam com a simetria das formas geométricas, com a essência feminina, com expressões tão próximas da realidade como as esculturas, a música, a dança.

Sendo assim, não há uma definição para beleza. Em um mesmo tempo histórico diversos artistas expressam aquilo que consideram como a expressão do belo pela ótica da arte, o que nos faz compreender a ausência de um estatuto que defina um padrão de beleza. A visão de mundo estético pelo olhar grego, se revelou em diversos pensamentos filosóficos; destacamos aqui a expressão *Kalón* que em grego:

Corresponde ao que agrada, suscita admiração, que atrai o olhar. O objeto belo que, e virtude de sua forma, deleita os sentidos, e entre estes em particular o olhar e a audição. Mas não são apenas os aspectos perceptíveis através dos sentidos que exprimem a Beleza do objeto: no caso do corpo humano assumem um papel relevante também as qualidades da alma e do caráter, que são percebidas mais com os olhos da mente do que com aqueles do corpo. Sobre essas bases podemos falar de uma primeira compreensão da Beleza que é ligada, entretanto, as diversas artes que exprimem e não têm um estatuto unitário: nos hinos, a Beleza se aproxime na harmonia do cosmo; na poesia, no encanto que faz os homens se deliciarem; na escultura, na apropriada medidas e simetria das partes; na retórica, no ritmo (ECO, 2017, p.41).

Assim, o termo beleza é compreendido ao longo da história, como aquilo que é expresso e sentido na harmonia, nos números, nos sons musicais, nas relações matemáticas, nas proporções, do físico humano, do cosmo, da natureza.

Todas as coisas são, portanto, belas e de certo modo deleitáveis; e não há Beleza e deleite sem proporção, e a proporção encontra-se em primeiro lugar nos números: é necessário que todas as coisas tenham uma proporção numérica e conseqüentemente “o número é o modelo principal na mente do Criador” e o principal vestígio que nas coisas, conduz a sabedoria (ECO, 2017, p.62).

Assim, compreendemos o conceito de beleza, como algo que se traduz no universo por meio de sons musicais, cores, ações humanas, fatos históricos e sociais, ou seja, algo construído pelo intercâmbio das interações humanas. Tal compreensão, nos impossibilita considerar a beleza em aspecto único, e a serviço de um padrão e modelos.

No mesmo sentido, diverso e polissêmico, as compreensões estéticas atravessa os séculos, as histórias e vidas humanas. Na idade média o pensamento sobre Beleza, defendido por São Tomás de Aquino, destaca que “a proporção é um valor ético no sentido em que a ação virtuosa realiza uma justa proporção de palavras

e atos, segundo uma lei Racional e por isso deve-se falar também de Beleza (ou fealdade) moral” (ECO, 2017, p.88).

Assim, com Tomas de Aquino, há um pensamento de que a beleza supera as proporções, a esfera física, mas inter-relaciona-se com o campo da ética. O princípio da beleza, configura-se na “justa relação entre a inteligência e a coisa que a inteligência entende. A proporção se faz, em suma, princípio metafísico que explica a própria unidade do cosmo.” (ECO,2017, p. 88). Então, Tomás de Aquino, defende que para uma coisa ser bela, ela tem que unir proporções e princípios; o conceito de beleza agrega a ideia de “proporção, esplendor, forma, beleza moral, adequação ao escopo, mútua colaboração. (ECO, 2017, p.91).

Na Idade Média o pensamento de beleza pode ser “resumido” nas considerações apresentadas por Eco (2017, p.91), “idade média refletia por razões moralistas sobre a transitoriedade das belezas terrenas, pois, como dizia Boécio em sua Consolação da Filosofia, a Beleza exterior é “fugaz como as flores da primavera”. Ou seja, neste período o ideal de beleza está intimamente ligado a razões religiosas, espirituais; a beleza, relacionava-se com a luz, proporcionalidade, integridade; “beleza é luz” – Deus é luz.

Dessa forma, as concepções estéticas de beleza não variam apenas de um tempo histórico a outro; em uma mesma sociedade e época, podem coexistir diferentes concepções e ideias estéticos; “a ideia de beleza não relativa apenas a diversas épocas históricas. Mesmo numa mesma época, e até no mesmo país, podem coexistir diversas ideias estéticas” (ECO, 2017, p. 361). Não há como definir uma beleza única, é necessário “render-se diante da orgia de tolerância, de sincretismo total, de absoluto e irrefreável politeísmo da Beleza”(ECO, 2017, p.428). Considero esta rendição a beleza politeísta, como uma expressão de respeito ao outro em suas singularidades, as diferenças. É este respeito as múltiplas belezas que se completam e complementam que se fazem urgente no mundo.

Compreendemos que como sujeitos sociais e produtores de culturas, desde cedo muito cedo, meninos e meninas, são capazes criar representações sociais de beleza que compartilham em suas culturas de pares no contexto da Educação Infantil. No entanto, nos cabe refletir sobre de que forma estas representações sociais de beleza na infância, atuam dentro do contexto escolar, em seus processos de socialização. É importantíssimo, que isto seja problematizado e desencadeie e flexões e atitudes éticas, estéticas e sensíveis nas relações de amizade que lá se constituem.

Vigarello (2004), nos sinaliza que é inviável pensar uma padronização de beleza, ao lembrar que, na renascença os pintores fogem às pinturas convencionais da nobreza, e expressam a beleza do cotidiano, das ações corriqueiras, das pessoas comuns, das mulheres anônimas, mas que encantam por “ilustrar os próprios princípios de beleza” (VIGARELLO, 2004,p.18).

Vigarello (2004) faz referência a uma beleza feminina ao longo da história, considerando que a esta ultrapassa a dimensão corporal, física; e implica, beleza da graça, da gentileza, do social, de como a mulher se comporta diante do mundo. A renascença é marcada por ampla utilização de acessórios e produtos químicos pelas mulheres, estas se apropriavam de produtos feitos de plantas, animais, para dar tonalidades ao rosto, usavam espartilhos para afinar as cinturas, cuidavam para que os pés ficassem pequenos, para que as pernas ficassem longas, pois esta era a “teoria” e a essência do belo naquela sociedade.

No entanto, Vigarello (2004, p.103) nos lembra que a compressão de beleza no século XVIII “já não é comandada pelo inteligível, mas sim pelo sensível; o critério deixou de ser o do absoluto, para passar ao relativo. A beleza dita de outro modo, não existirá a não ser como “inspiradora da volúpia”; a beleza passa a ser vista como algo para o homem, do homem; não que o divino, o sobrenatural, seja negado, porém, “seria impossível identificar uma beleza intangível e desvelada” (VIGARELLO, 2004, p.103).

A beleza revela-se, mais do que nunca, como pertencente a um grupo, aos seus gestos, aos seus costumes. Poderia mais do que nunca, então, tal como a educação, variar com os hábitos os saberes. Poder-se –ia aumentar e cultivar coletivamente, tal como diminuir e periclitir por abandono (VIGARELLO, 2004, p.144).

É necessário por tanto, empreender uma concepção de beleza em que sejam consideradas a história de um povo, sua cultura, seus costumes e suas maneiras próprias de viver. Destacar assim, a história e cultura de uma etnia, de uma época, sejam, considerações que contribuem para a construção de respeito, ética e sensibilidade aos “modos de beleza”.

No século XIX, impulsionado pela revolução tecnológica, as concepções de beleza assumiram papéis midiáticos, de consumo, e bem estar, causando mudanças nas formas como as mulheres deveriam\poderiam se vestir, usar acessórios, ter determinado estilo de vida, esbanjando uma maior liberdade na expressão do corpo.

Porém, no início do século XIX, a ideia de um corpo magro foi se constituindo como sinônimo de beleza, estabelecendo este como um padrão estético. Surgia aí, novas representações do belo; e neste quesito, a mídia ocupou papel determinante como vetor de padronizações e modelos sobre o que viria a ser o belo para a sociedade (VIGARELLO, 2004).

Esta foi uma época de grandes mudanças, influenciada pelas “dicas de beleza” em revistas, cinema, ciência; alguns exemplos de meios de comunicação que contribuíram para novas concepções e ajustes sobre representações de beleza da época. A exemplo de como arte e as mídias podem influenciar os comportamentos humanos, temos a seguinte constatação “o cinema renovou o mundo imaginário. Renovou também os modelos da aparência, inspirando-se cabalmente nas tendências da época” (VIGARELLO, 2004, p. 235).

É de uma beleza humana, volúvel, histórica, social, fruto das relações e das ações dos indivíduos de que falamos, como, bem ressalta Vigarello (2004), “essa beleza muda, é preciso repeti-lo, bem lá dos únicos efeitos da moda: ela desposa as grandes dinâmicas sociais, as rupturas culturais, os conflitos de gênero ou de geração” (2004, p. 288).

É preciso, portanto, compreender a beleza a partir de uma construção histórica. Não houve em um único lugar e tempo histórico uma única concepção de beleza. O “ser bonito” altera-se e reinventa-se ao longo da história. Padronizar a beleza é desconsiderar “o outro” como sujeito pleno de direitos, de valores, de espiritualidade e eticidade.

Neste sentido, pretendemos trazer reflexões para o campo da Educação Infantil, revestidos da ideia de que a beleza se relaciona no tempo histórico com todos os indivíduos que nela transitam. Por ela ser presente nas relações humanas, possuir pontos de vistas diferentes ao longo dos tempos, está incongruente a padronizações. Desse modo, referimo-nos a beleza como fenômeno inerente à humanidade; possui formas específicas em cada época e cultura, por tanto inconcebível, pensá-la de forma única. Diante disso, compreendemos que o conceito de “belo” não é algo preso, estático e eterno. Por isso, a precisão de desmistificar modelos de beleza, padrões estabelecidos e veiculados por processos midiáticos que vendem e “convencem” as pessoas a respeito de uma suposta “beleza única”.

Não houve em único tempo, uma única forma de beleza, que tenha se estabelecido pela história, pelas artes, pela literatura. A história da beleza se

coadunou ao longo do tempo com diferentes expressões, “um homem belo na luta é diverso de um homem belo na corrida e um escudo belo na defesa é muito diferente de um dardo belo para o lançamento potente e veloz” (ECO, 2017, p.48). A beleza das formas, da espiritualidade, das músicas, das poesias, da simetria, do caos, da ordem. Não há como defini-la como forma única. Escritores, artistas, filósofos pelas suas “lentes bifocais” nos apontam que é impossível defini-la.

Ela se relaciona para alguns com a simetria, para outros com a bondade, com a justiça, com a ordem, as leis. Para outros tem a ver com o caos, a transgressão; no entanto, o que nos interessa mostrar é que, ao longo da história, os poetas e os cientistas, nos convencem de que não há sabedoria, em categorizar a beleza. Padronizá-la, seria infringir injustiças, desrespeito com o outro, com sua criatividade. Nessa perspectiva, de maneira extremamente “bela”, Adorno (1970), nos esclarece “a beleza, impotente para se definir a si mesma, que só adquire a sua definição no seu *outro*” (ADORNO, 1970, p.266).

Vigarello (2004), conta de uma história da beleza que não está pronta, mas que é construída pelos atores sociais, no cotidiano, nas diferenças, na diversidade. Então nos reitera “a história da beleza, para dizer em outros termos, não será capaz de escapar a história dos modelos do gênero e das identidades, é possível, então compreender melhor esta história como uma invenção (VIGARELLO, 2004, p.9).

Como asseguram os autores que nos referenciamos, a beleza é um construto histórico, não se sustenta por si mesmo, mas se constrói no outro, nas relações e ações que se encontram e estabelecem, a educação infantil conduz-se como um ambiente estético, tudo é estético, as cadeiras, as formas em como a sala é organizada, as estruturas, pinturas das escolas, da sala. Os olhares da professora, as falas, tudo neste ambiente cumpre um objetivo estético. Por assim serem, as crianças estão desde quando nascem, em ambiente essencialmente estético; fazem escolhas sobre o que consideram belos e desconsideram o que em suas concepções são considerados feios. As percepções estéticas das crianças, também influenciam as relações em suas culturas de pares, na forma como se enxergam e também em relação a cor da pele, do cabelo como gostaria de possuir (GONCALVES,2018).

As representações sociais que as crianças possuem sobre a beleza podem ser tão significativas para elas, que podem ser tanto positivas, quanto negativas e cumprirem um papel de exclusão, sobre aquilo que não são ancorados esteticamente como bonito, em suas representações.

O convite da Educação Infantil para as crianças, deve ser aquele que destaca o olhar para a beleza do respeito ao outro, como aquele que possui uma dignidade, valores e é sujeito de alteridade. Os processos de socialização nas instituições de Educação Infantil devem vir acompanhados de expressão estética do respeito, da valorização da criança enquanto sujeito ativos e de visibilidades em suas culturas.

O papel da Educação Infantil, é propositadamente criar um ambiente rico em aprendizagens e respeito mútuo para as crianças, na qual ela tenha direito de manifestar-se enquanto sujeito singular, em suas próprias culturas. Deve ser um ambiente em que comunguem, comunguem de experiências estéticas e tenham suas singularidades e individualidades respeitadas.

Um ambiente estético, é essencialmente ético porque compreende e respeita as crianças como legítimos atores sociais. Tal ambiente, é um terreno fértil para o desenvolvimento, aprimoramento e aprendizagens de atitudes essencialmente belas, porque são essencialmente éticas, criadoras de possibilidades para experiências de respeitosa convivência com as diferenças.

5.AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS DAS CRIANÇAS: BELEZA E SOCIALIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Realizar pesquisa com crianças em suas múltiplas infâncias é viver e deslumbrar-se com surpresas, viver o inusitado, o mágico, é se tornar poético e assumir-se como “eterno aprendiz”. É experimentar o imaginário, como “oxigênio sem o qual toda vida pessoal e coletiva se arruinaria” (BALANDIER, 1997, p. 232); é mergulhar em um universo de sonhos possíveis e liberdade, “liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se” (FREIRE, 2005, p.62).

Assim, esta pesquisa nos rememorou uma música que compartilhamos há dois anos com um grupo de professoras de Educação Infantil, em momentos de Formação do Programa Leitura e Escrita para Educação Infantil - PNAIC. A música dizia:

Quando as crianças fazem uau, tem um ratinho!
 Quando as crianças fazem uau, tem um cachorrinho!
 Tem uma coisa que eu sei
 Que nunca mais irei rever
 É um lobo mau que dá um
 Beijinho num carneirinho[..
 As crianças são muito sinceras.
 Mas têm tantos segredos, como poetas
 E as crianças vão contar fantasias
 E com poucas mentiras [..
 Quando as crianças fazem uau!
 Que maravilha, que maravilha!
 Mas que bobo veja só, olha só!
 Eu me envergonho um pouco
 Já não sei mais fazer "uau!"
 Não brinco mais numa gangorra
 Não tenho a chave que abre a porta
 Dos nossos sonhos
 (GIUSEPPE POVIA, 2010, Il Méglia di Povia)

A sinceridade, a franqueza, as fantasias, os sonhos e liberdade das crianças com as quais nos deparamos, diariamente, durante a pesquisa nos possibilita por meio de escuta sensível e um caminhar científico cheio de surpresas e desafios ter meninos e meninas como participantes principais deste estudo.

Dorneles e Arenhaldt (2016), enfatizam que uma relação sensível é essencial para “captar o que se gesta, o que brota e o que nasce sob os olhos, os sentidos” (DORNELES; ARENHALDT, 2016, p.38).

Neste momento, “reaprender” a dizer “*uau*” e possuir a mesma sinceridade das crianças, para dizer que “não sabíamos mais brincar” foi aprendizado que elas mesmas nos ensinaram.

A escuta sensível, amorosa e a maneira singular de enxergar o mundo, pelas

“lentes” das crianças, nos permitiram respostas para a problemática das representações de beleza na Educação Infantil; em um percurso de pesquisa e como experiência poética, estética, que não conhecíamos, pois reconhecemos que realizar pesquisas com crianças é,

Um processo atravessado por dinâmicas invisíveis de aproximações e distanciamentos entre as pessoas. Tais dinâmicas alimentam-se das sensibilidades com as quais cada indivíduo constrói suas relações de pertencimento ao mundo (...) Inscrevemos em nossos corpos os gestos, as palavras, as cores, os sons, as texturas, as imagens, as temperaturas e um sem número de sensações que remetem às nossas vivências em educação (PIMENTEL, 2016, p. 9).

A realização de pesquisa com crianças nos mostrou que:

É preciso mais que o reconhecimento das normas, das leis do pensamento, das prescrições metodológicas, das estratégias de controle do tempo e do espaço para entrar e sair das relações de produção dos saberes em campo. É preciso o reconhecimento dos saberes que atravessam nossos corpos e desenham sob a nossa pele a memória sublime das sensibilidades que aprendemos a cultivar, vivendo as diferentes situações de estar com os outros. É preciso ler e reler as lições que nos indicam a pesquisa como uma forma de proximidade conosco. Um processo de proximidade com os outros. Proximidades que nos alteram conosco e com os outros. Através da experiência em pesquisa constituímos, às vezes sem saber, saberes estéticos expressivos que introduzem neste espaço (cheio de restrições, repetições e configurações do mesmo) vivências do extraordinário (PIMENTEL, 2016, p. 9).

A pesquisa é um processo afetivo, de relações sensíveis, com o outro, consigo mesma e com o mundo. Esta sensibilidade ao olhar, ao escutar o corpo nos permitiu compreender o que os educandos nos diziam sobre suas representações sociais de beleza, expressas por meio de palavras, olhares, gestos e atitudes.

Constatamos que a pesquisa com crianças é imbuída de sensibilidade estética. E é esta sensibilidade que permite a aproximação do pesquisador com os educandos, bem como, a construção do sentimento de confiança mútua; para que se sintam seguros e nos revelem suas perspectivas de mundo, de vida e sonhos.

Nörnberg (2016), nos lembra que “a sensibilidade estética consiste em achar o que é bom, belo, agradável, confortável. Ela se revela nas minúsculas ações do cotidiano quando” (NÖRNBERG, 2016, p.114).

Assim, acreditamos que as relações que se dão no contexto da Educação Infantil, deveriam ser marcadas pela sensibilidade estética, pela alegria dos alunos se sentirem bem e felizes em serem quem são, em suas culturas e singularidades. O contexto da Educação Infantil se constituiria, então, espaço de socialização de respeito e harmoniosa convivência das crianças com seus pares.

Os Parâmetros Nacionais de Qualidade para a Educação Infantil (2006) esclarecem que este nível de educação precisa criar experiências que “contemplam os princípios estéticos no que se refere à formação da criança para o exercício progressivo da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais”. (BRASIL, 2006, p. 31). As Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, ressaltam que é preciso possibilitar “vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e no conhecimento da diversidade” (BRASIL, 2010, p. 26). Tais considerações, registradas nos documentos oficiais reiteram as relações sensíveis e estéticas que se devem constituir nestes espaços para o respeito aos direitos da criança como sujeito social.

Assim, ao realizarmos esta pesquisa, reiteramos, que tais considerações, precisam reafirmar-se, cotidianamente, neste espaço da infância com práticas que assegurem o respeito às diferenças e alarguem as relações afetivas em sala de aula. Há necessidade de se desenvolver reflexões discutam a questões sobre ética e estética, nos processos de Educação Infantil, no sentido de estimular a sensibilidade, a humanização, a alteridade, necessárias a esses fazeres.

Há necessidade de as escolas apresentarem às crianças a questão ética como imprescindível nas relações humanas, como bem nos sinaliza Freire (1996, p.19) “quando, porém, falo de ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana”.

Sendo assim, relembramos que nossa pesquisa realizada junto às crianças de 05 (cinco) anos de idade, no contexto da Educação Infantil, em uma escola pública municipal de Ananindeua, teve como intenção conhecer as representações sociais sobre beleza e saber se estas representações sociais influenciam em seus processos de socialização. Em nossa ação com as crianças, constatamos que desde tenra infância, eles constroem representações sociais de beleza, estas permeiam e influenciam seus cotidianos. Estas representações na infância, estão relacionadas, diretamente, com os contextos sociais, suas interpretações por parte dos sujeitos, estão de acordo com as vivências que cada um irá ter. Nesta direção, ressaltam Lauwe; Feuerhan (2001) “a representação é, ao mesmo tempo, instrumento de socialização e comunicação” (LAUWE; FEUERHAN, 2001, p. 281).

Desse modo, constatamos também, que as crianças representam a beleza a partir de uma perspectiva sensível, ligada aos afetos, aos cuidados que elas recebem, em íntima relação com o “estar junto”. Neste sentido, a escuta sensível dos alunos envolvidos neste estudo foi fundamental, para captarmos, tais informações, “a escuta sensível começa por não interpretar, por suspender qualquer juízo. Ela procura compreender por empatia (BARBIER, 1993, p. 210). O autor ainda enfatiza que esta atitude permite uma “abertura holística” em com a “totalidade do outro” em sua “existência dinâmica”.

Destarte, as primícias desta pesquisa apontam para o que afirmam nossos marcos teóricos, ao considerar que a beleza perpassa pelo sentir, pela emoção, pelo que atravessa nossa alma com sensibilidade.

Contudo, pouco se fala sobre o conceito de beleza nos contextos da Educação Infantil. Ressaltamos, que, no Estado do Conhecimento, há poucos estudos que se debruçam sobre a temática da beleza e suas representações sociais na infância; apenas 04 dissertações no período de 2008 a 2018 (ROVERI 2008; BRUM, 2011; PACHECO, 2014 ; JOROSKY, 2016 ;) e uma tese (GUIZZO, 2011), que trazem o tema da beleza em seus estudos; duas destas pesquisas, realizadas no Programa de Pós-Graduação da UEPA-PPGED.

Diante das informações acima elencadas, reiteramos que nossa investigação traz contribuições para o campo educacional, quando apresenta dados que suscitam práticas pedagógicas que abordem a questão ética e estética, referente a representações de beleza na infância.

5.1 As Representações Sociais de Beleza na Infância: o que nos revelam as Crianças da Educação Infantil

Falar sobre beleza não nos parecia de início, um tema complexo, acreditávamos que as crianças, enquanto sujeitos sociais, possuíam suas representações veiculadas às conjunturas culturais, mas, isto não afetaria tão cedo e de modo tão incisivo suas vidas.

Diante do exposto, relembramos nossa problemática, questão que nos conduziu em busca de respostas, frente as situações que se colocavam diante de nós: *Como as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar?*

Desse modo, nesta seção, compartilhamos as vozes das crianças e, sinceramente, desejamos, que estas vozes ecoem aos “ouvidos” de todos os envolvidos na Educação Infantil, a fim de que planejem suas práticas pedagógicas, pautadas na sensibilidade da escuta das diferentes vozes infantis que ressoam nas instituições de ensino.

Assim, de modo amoroso, em uma ação dialógica, desejamos que este estudo, se torne um convite, um chamado à reflexão a educadores, familiares e sociedade em geral, a fim de que sejamos mais sensíveis, atentos às crianças em suas múltiplas infâncias, seus desejos, sonhos e concepções de mundo. Um convite para a sensibilidade do olhar, da escuta dos corpos, do coração, daquilo que é “invisível aos olhos e só se pode ver com coração”, porque requer amor, requer escuta desinteressada, requer interesse sincero.

Por conseguinte, destacamos que o corpus da pesquisa foi organizado em categorias que se subdividiram em subcategorias como apresentamos a seguir:

5.1.2 Representação Social de Beleza e Família: “Elas são bonitas porque é a minha família”

Por meio desta categoria, observamos que as crianças referenciam a beleza e pessoas bonitas, como aquelas que lhes dirigem atenção, cuidado e apreço; ao lhes ser solicitado que desenhassem pessoas que elas gostavam e achavam bonitas, suas produções desenvolveram-se, majoritariamente, em torno de suas famílias, as representando como: *“bonita, porque cuidava de mim”*, *“ meu pai, ele é legal”*, *“minha família é bonita ”*. O que nos leva a compreender as relações afetivas com família como item que se sobressai na infância das crianças pesquisadas, relacionado ao aspecto de beleza. Ser amada, cuidada e apreciada por pessoas a sua volta, é determinante para caracterizar “pessoas bonitas”.

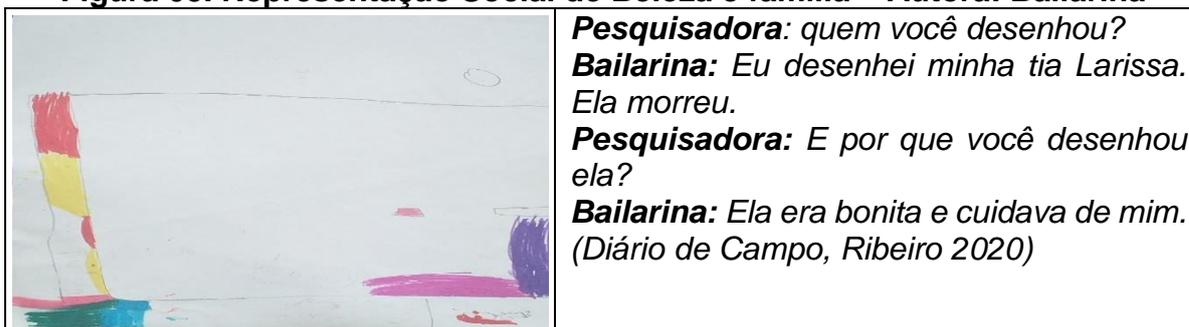
Assim, ao detectarmos, em nossa pesquisa, que o afeto é componente determinante para caracterizar alguém como “bonito”. Reafirmamos o que diversos autores destacam como essencial para uma infância feliz: afeto, amor, carinho, cuidado. Aqui percebidos como elementos que precisam compor os espaços educativos; educar, deste modo, a partir de uma perspectiva sensível, amorosa, empática. E que não deixem os adultos esquecerem de se dirigir sempre às crianças de maneira respeitosa, cientes que elas são sujeitos de direitos.

A amorosidade é uma maneira de estar e se colocar no mundo, é uma ação urgente e necessária para o combate ao preconceito, ao desrespeito, a exclusão. Nesta direção, Freire (1980), nos lembra que a afeição é base para as ações intrínsecas às relações dialógicas entre educador-educando, tais relações são a chave para a liberdade, para a autonomia e inventividade.

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação (...) porque o amor é um ato de coragem, não de medo, ele é compromisso para com os homens. (FREIRE, 1980, p.83),

Em relação a este aspecto da beleza na infância, destacamos os desenhos das crianças que nos revelam que as representações de beleza nesta fase da vida estão intrinsecamente relacionadas às pessoas que lhes dirigem cuidados. E nesta categoria evidenciamos que na ótica das crianças, a família é quem ocupa destaque como as pessoas “mais bonitas”.

Figura 05. Representação Social de Beleza e família – Autora: Bailarina

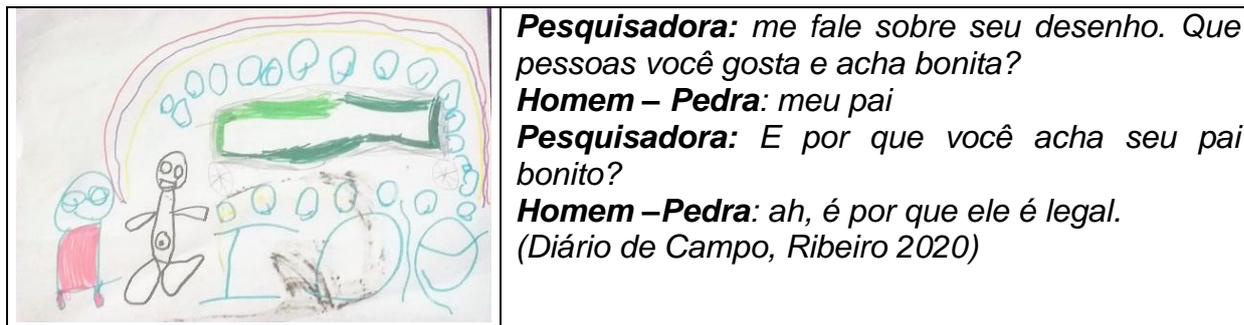


Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

Quando solicitamos que desenhassem pessoas que achavam bonitas, as lembranças da “Bailarina” revelaram a tia como figura que se destacava, mesmo não tendo mais convivência com esta, era lembrada como alguém que lhe dirigia carinho, apreço, atenção; e porque “cuidava” era “bonita”. O cuidar possui um destaque especial para as crianças, porque remete a sensibilidade, a afetos, a alegria de ter alguém que lhe dedica amor.

Em seus desenhos, as crianças continuaram a destacar membros de suas famílias como pessoas que possuem potencial beleza. Algumas vezes, elas conseguem expressar muito bem seus desejos pela escolha destas pessoas, outras vezes, usam um número reduzido de palavras, porém, isto é suficiente para compreendermos, sensivelmente, que aquelas pessoas tem lugar especial em suas vidas, por que “são legais”, como nos sinalizou Homem-Pedra:

Figura 06. Representação Social de Beleza e Família – Autor: Homem Pedra.

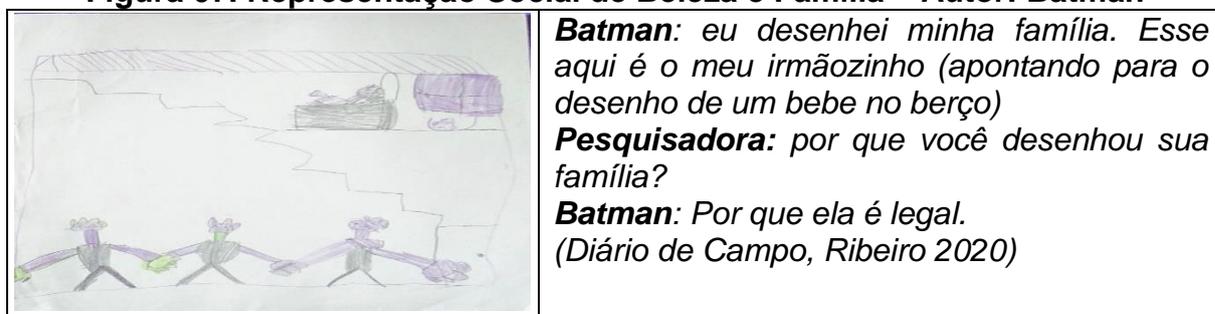


Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Ser legal, neste sentido, inferimos que signifique “ser companheiro”, fazer parte da vida, estar presente, ser amigo, alguém que “lembra da criança”. É, neste caso, pelo que pudemos observar, uma pessoa com quem se compartilha a vida, e, daí se estreitam os laços e se intensificam memórias.

Em sua franqueza habitual as crianças continuaram a dar destaque em seus desenhos aos membros da família, como as pessoas mais bonitas que conheciam. **Batman**, nos sinaliza sobre este aspecto em detalhes no desenho, que retrata a família como a “melhor lembrança” de pessoas bonitas que se recorda ou conhece.

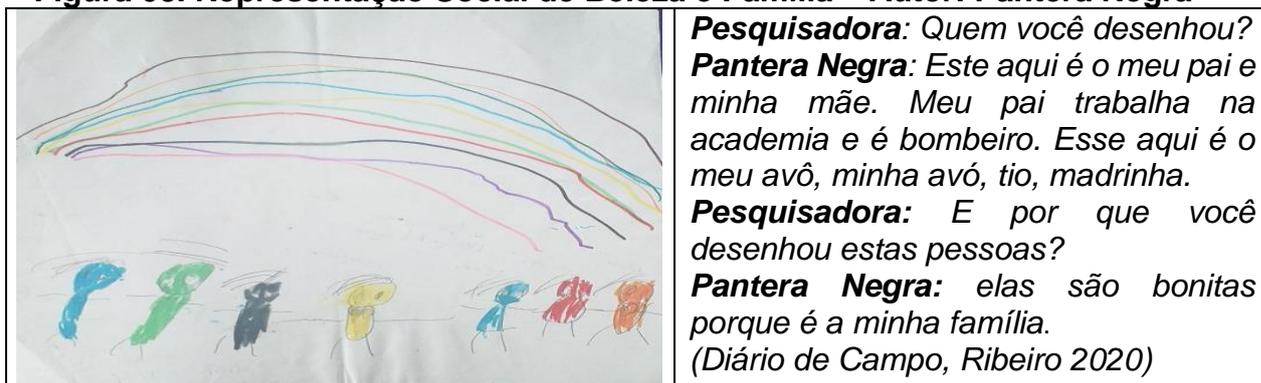
Figura 07. Representação Social de Beleza e Família – Autor: Batman



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO,2020).

Em seu desenho **Batman** dá destaque a toda a família, selecionadas como as “pessoas mais bonitas” que lembrava, nos indicando assim, o espaço familiar como lugar de “bem estar”, que lhe remetia boas lembranças. **Pantera Negra** também nos conta com muitas palavras sobre as pessoas “bonitas” de sua vida, além do pai e da mãe, ele demonstra seu carinho pelo avô, avó e madrinha, dizendo que são bonitos “porque é minha família”.

Figura 08. Representação Social de Beleza e Família – Autor: Pantera Negra



Pesquisadora: Quem você desenhou?

Pantera Negra: Este aqui é o meu pai e minha mãe. Meu pai trabalha na academia e é bombeiro. Esse aqui é o meu avô, minha avó, tio, madrinha.

Pesquisadora: E por que você desenhou estas pessoas?

Pantera Negra: elas são bonitas porque é a minha família.

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

As narrativas das crianças nos fazem refletir, cada vez mais, sobre a “dimensão do cuidado” como princípio educativo. E reforçam os ideais que permeiam esta pesquisa, quando verificamos os dados coletados; carecemos de uma educação sensível, humanizadora, “em diálogo constante com o outro. Que o predispuesse a constantes revisões. A análise crítica de seus "achados". A uma certa rebeldia, no sentido mais humano da expressão" (FREIRE. (1999, p.98).

Poderíamos dizer que uma “educação do cuidado” é o que encontramos nas palavras de Nörnberg (2016), quando nos sinaliza que, as instituições de educação infantil devem considerar em suas práticas pedagógicas, os sentimentos e as vivências das crianças e demais sujeitos que a constituem. São as atividades que fazem parte do dia a dia e necessidades das pessoas que devem inspirar os planejamentos e experiências pedagógicas.

Alguns aspectos relacionados à formação e à educação das crianças, geralmente são secundarizados nos projetos curriculares; porém, são justamente, o oculto e o vivencial que apresentam elementos a partir dos quais, se desenvolve o modo de fazer e o entendimento da ação educativa na instituição. Por oculto e vivencial, entendem-se as atividades que fazem parte do dia a dia e da necessidade de cada pessoa: o ato de alimentar-se, o bom e o mau humor, a limpeza do corpo, a disposição, o choro por não querer ficar na creche, a tensão por ter que dormir após o almoço, o receio de deixar o filho sob a responsabilidade de outra pessoa, o diálogo, o riso desmedido e escondido, o frio, o medo. Essas são situações das pessoas que estão no cotidiano institucional que, embora ocultas ou relegadas, são constitutivas do processo pedagógico. (NÖRNBERG, 2016, p.120 e 121).

Conseqüentemente, organizamos um esquema dos desenhos da: **Bailarina, Homem-Pedra, Batman e Pantera-Negra**, que destacam a família como representação social de beleza, e relacionamos estes desenhos com conceitos aqui trabalhados.

Esquema 01: Ancoragem e Objetivação de Representação Social de Beleza e Família



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Nörnberg (2016, p.25), lembra que “o cuidado é dimensão ontológica, é constitutivo do estar-sendo-no-mundo-com-os-outros”. De tal modo, a partir das representações elencadas acima, e expressas por meio de desenhos, poderíamos depreender que a “dimensão do cuidado”, seria imprescindível em processos de ensino aprendizagem Educação Infantil.

As crianças ao demonstrarem que suas representações sociais de beleza têm relação direta com a afetividade, nos remetem a Talon-Hungo (2009,p.7), ao destacar que a estética “é ciência do mundo sensível”; e ainda, nos fazem lembrar Humberto Eco (2017, p. 41), quando nos afirma que a beleza “corresponde ao que agrada, suscita admiração, o que atrai os olhos”. Ambos os autores, chamam atenção para a beleza como aspecto condicionado as emoções, ao que causa admiração, conforto.

Em suas narrativas infantis, as crianças dão destaque para a beleza ancorada na família, como as pessoas de quem recebem amorosidade, cuidado, atenção, apreciação, amor e afeto. Assim, em suas falas, as crianças nos apontam a “beleza” como imbuída de amorosidade, de cuidado, escuta e empatia.

No entanto, as representações sociais de beleza para as crianças, também ocupam outros lugares, como indicamos no item a seguir.

5.1.3 Representação Social de Beleza e Afetividade: “Bonito porque estão se abraçando”

Em suas narrativas, as crianças, além da afetividade familiar, destacaram, também, situações outras em que a “beleza” estaria relacionada: a alegria, abraços, sorrisos, viagens. São ocasiões que, essencialmente, envolvem o prazer e o “estar junto”. Momentos de aconchego, carinho, que suscitam na memória lembranças positivas.

Ocorrências consonantes com o que afirma Nörnberg (2016, p.10), “trata-se de uma emoção materializada por gestos de acolhimento e de simpatia, por formas de tocar e afetar o outro; trata-se de uma emoção que reconhece o outro na relação”. Mais uma vez a afetividade ganha destaque em relação às representações de beleza na infância. Ao realizarmos a atividade “Painel de Recorte” (ANEXO C), na qual em revistas e jornais, as crianças escolheram imagens que elas gostavam, a categoria afetividade, novamente, se apresentou como aspecto determinante para se caracterizar alguém como “bonito”. Como sublinham **Pantera Negra** e **Home Tigre** em suas narrativas.

Pantera Negra:

Bonito porque tá na praia; tá tirando foto; tá sorrindo

Bonito porque vão se casar

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

A representação social de beleza que **Pantera Negra** apresenta, nos remete a sentimentos de felicidade; sentido de “estar com”; sentido de compartilhamento; “momentos” e brincadeiras entre pessoas que se amam. A foto do casamento, neste caso, também pode remeter a ideia de família reunida.

Pantera Negra foi a criança que na técnica de desenho nos apresentou com detalhes todos os membros de sua família, nos sinalizando a importância dessas pessoas em sua vida. Detalhar nos sugere o olhar atento que esta criança tem sobre seus familiares. Ademais, as imagens que esta criança selecionou do “Painel de Recorte” nos sugere que estas estão, intimamente, relacionadas com suas vivências infantis no círculo familiar. **Homem Tigre**, também nos narra sobre a afetividade como um aspecto de beleza ao dizer:

Homem Tigre: *Bonito porque estão se abraçando, são amigos.*

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Em sua narrativa **Homem Tigre** faz menção a amizade, como um aspecto de beleza valorizada por ele. **Homem tigre** é uma criança que em seus traços apresenta a mescla das etnias indígena e negra. Possui poucos amigos na escola, seu melhor amigo é **Huck** que também é um menino negro. Quando **Huck** não vai à escola, **Homem Tigre** apresenta grande dificuldade de se socializar com grupos de amizade ali já constituídos; assim, fica a maior parte da manhã sozinho, como se não se “importasse” com ninguém, sendo indiferente aos grupos de socialização que ali se constroem.

A narrativa do **Homem Tigre** nos sinaliza que a beleza que ele almeja, é justamente, a “beleza do abraço”. Algo que, de algum modo, lhe é negado no contexto da educação infantil. Visto que é uma criança de poucos amigos, que não interage e pouco se socializa nos grupos de brincadeiras que ali se formam.

Assim, quando observamos situações como a que está mencionada acima, recordamos Nörnberg (2016) ao afirmar que as instituições de educação infantil devem se constituir ambientes em que o toques, a empatia, o amor, são aspectos, tão importantes quanto qualquer constructo pedagógico.

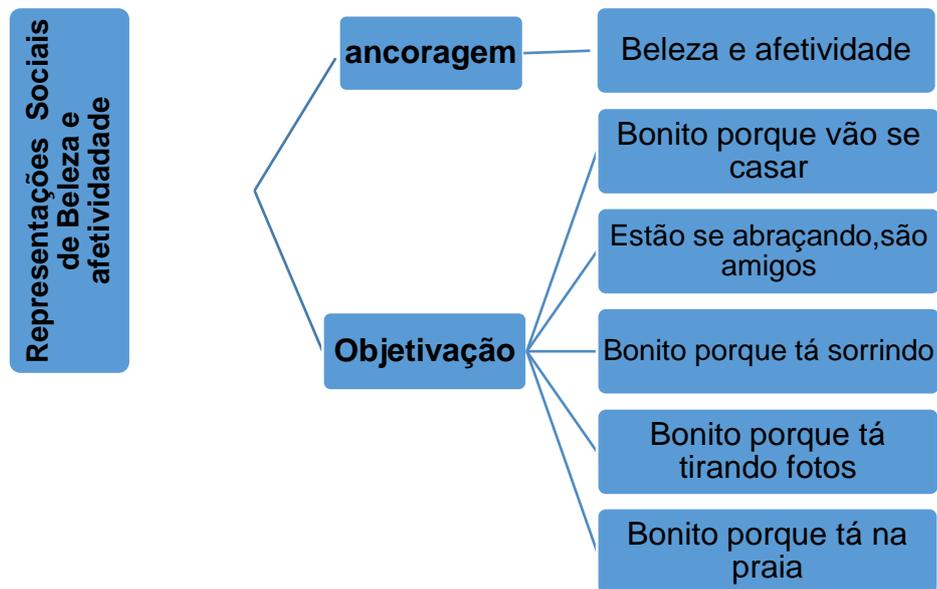
Nos parâmetros em vigor, que orientam a educação, privilegia-se o aspecto da cognição, descartando-se outras possibilidades, entre elas, o de a instituição entender-se como lugar da cura, do cuidado. Ao enfatizar o educar-ensinar, desvencilhando-se dos aspectos que compreendem o universo do sentir, que se manifesta de diferentes modos, entre eles, na simpatia, no amor, na compaixão, no tocar o corpo da criança pequena, todos eles constitutivos do cuidar-assistir, reforçam-se aspectos que tendem à racionalização da prática pedagógica e do próprio espaço-tempo da instituição de educação infantil (NÖRNBERG, 2016, p.120).

As narrativas infantis, que se descortinam diante de nós, apresentam, justamente, a afetividade vinculada a ideia da “beleza”, do “ser bonito”. É como se as crianças nos “cochichassem” e outras vezes “gritassem”: “nós esperamos receber amor aqui”, “nós desejamos ser acolhidas”, “nós queremos carinho”; almejamos, sem esta palavra difícil, uma educação afetiva e amorosa.

Conhecer as representações sociais das crianças sobre beleza, nos possibilita compreendê-las em seus anseios infantis. O propicia ações que melhorem a qualidade de vida das crianças nos espaços educacionais.

As narrativas de Pantera Negra e Homem Tigre, nos deram base para a construção do quadro a seguir:

Esquema 02: Ancoragem e Objetivação de Representação Social de Beleza e Afetividade



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

O ambiente da educação infantil marca na infância os primeiros elos de amizade, fora do ambiente da família, são vínculos que se constroem, em novo contexto. Ali, as experiências servirão para o desenvolvimento psíquico e emocional do aluno ao lidar com uma realidade diferente da qual está acostumado, a família. Brincadeiras, grupos de socialização, eventos escolares contribuirão para isto; e ainda, ao ingressar na escola, o sentimento de pertencimento a um grupo, de amigos que lhe dirigem apreço e atenção, se constituirá experiência singular na vida de meninos e meninas.

Contudo, observamos em nossa pesquisa, que para algumas crianças o contexto de sala de aula, não se traduz em espaço de afetividade, mas lugar de rejeição. Infelizmente, esta é uma realidade dolorosa vivida por muitas crianças, na Educação Infantil.

5.1.4 Representação Social de Beleza e o Corpo

Entre as representações sociais de beleza que as crianças apresentam, encontramos aquelas relacionadas ao corpo. Esta representação, em específico, observamos, relaciona-se diretamente com influência recebida da mídia. Nesse sentido, consideramos relevante lembrar o que nos diz Fischer (2000) sobre o papel

da mídia, como uma forma de pedagogia, tornando-se “um lugar privilegiado de aprendizagens diversas; aprendemos com ela desde formas de olhar e tratar nosso próprio corpo até modos de estabelecer e de compreender diferenças de gênero” (FISCHER, 2000, p.16).

Constantemente, são impostos às crianças através: da TV, internet, revistas, modelos e padronizações que contribuem para a criação de representações sociais que excluem o outro, aquele que é considerado fora do “padrão”. São representações que desrespeitam os corpos que não se enquadram ao modelo imposto pela mídia em geral.

Assim, as crianças narravam nas oficinas o desejo por um cabelo liso, fator muito presente nas falas das meninas e, por outro lado, meninos e meninas negros (as) sempre destacavam a cor branca como bonita, como aquela que eles se “parecem” e, outras vezes, como gostariam de se parecer.

O papel da escola também inclui desmitificar modelos que excluem, que segregam e causa dor. Ela precisa realizar seu papel e criar possibilidades para aprendizagens de atitudes humanizadoras, de respeitosa convivência com a diversidade.

Cabe às instituições de ensino trazer para sua pauta de discussão e conversar junto à comunidade escolar, sobre respeito às diferenças, cumprindo seu princípio básico de agente humanizador. Sobre o papel da escola Guizzo (2011), destaca que:

As instituições escolares devem ser lugares onde se aprende na prática cotidiana, a analisar como e porque surgem os preconceitos e as discriminações, a falta de oportunidades para uns e privilégio para outros. Em suma, a educação oferecida nessas instituições precisa comprometer-se com a diversidade através de ações educativas comprometidas com o conhecimento de igualdade de oportunidades independentes de marcadores identitários, tais como: raça/cor, gênero, sexualidade, geração, classe social etc. Para isso é necessário procurar desnaturalizar aquilo que já se tornou corriqueiro, senso comum em relação às nossas habituais classificações e marcações do social (GUIZZO, 2011, p.74).

As falas das crianças, juntamente, com as observações feitas na escola, revelaram respostas, que até, então, eram apenas suspeitas ou hipóteses, no início desta pesquisa. As representações sociais de beleza na infância e sua socialização no contexto escolar interferem, diretamente, nas escolhas dos amigos com quem brincam, gerando processos de exclusão. Para melhor organização, dividimos as representações sociais das crianças sobre corpo, em ancoragens e objetivações de aceitação e negação como apresentamos nos diálogos que seguem:

- **Representação Social de aceitação do corpo do outro**

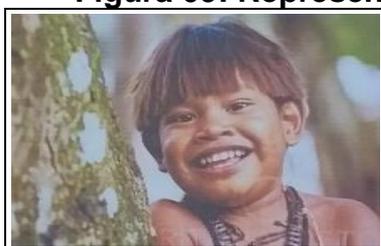
Em todas as dinâmicas, brincadeiras, roda de conversa, os alunos se envolviam e demonstravam muito interesse em participar; não apresentavam dificuldades para expressar suas representações sociais. Não demonstravam “dúvidas” sobre o que queriam falar de suas escolhas; depois de uma observação atenta, narravam seus pensamentos, de maneira clara e objetiva. Tal observação nos revelou que desde pequenas elas constroem representações sobre o mundo á sua volta. Representações estas que se manifestam desde cedo, nos diferentes ambientes que frequentam, pois como bem enfatiza Moscovici (2003):

As Representações Sociais são entidade quase tangíveis. Elas circulam, se entrecruzam e se cristalizam continuamente, através duma palavra, dum gesto, ou duma reunião, em nosso mundo cotidiano. Elas impregnam a maioria de nossas relações estabelecidas, os objetos que nós produzimos ou consumimos e as comunicações que estabelecemos. (MOSCOVICI,2003, p.10).

Observamos que, as crianças consideram aspectos de beleza no outro e, muitas vezes, negam a si como expressão de beleza. Em diversas situações, os educandos expuseram o desejo por determinada característica física, em detrimento da sua. Como, por exemplo, quando **Barbie** expressou a vontade de ter cabelos lisos.

Ainda, em pouca idade, as crianças já internalizam como representações sociais de beleza: ter o cabelo liso, olhos verdes, corpo magro. Aspectos que a sociedade em que estão inseridas mais valorizam. Sobre estes aspectos se destacam as narrativas de **Hulk**, **Barbie** e **Leão**.

Figura 09: Representação Social de aceitação do corpo – Autor: Hulk

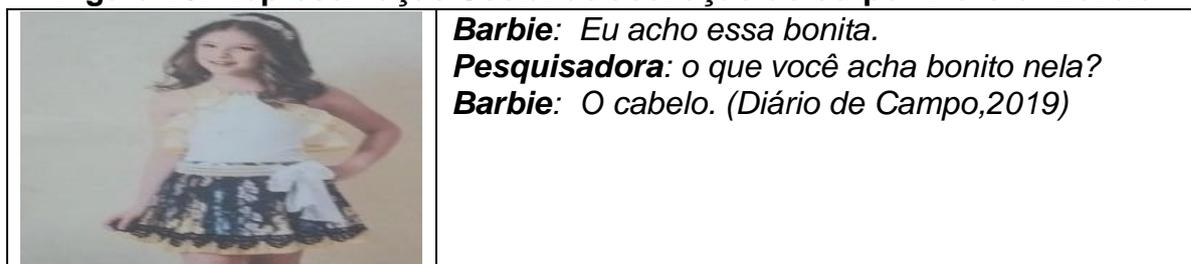


Hulk: *Esse é bonito porque tem cabelo liso. (Diario de Campo,2020)*

Fonte:Google.com/imagens (RIBEIRO, 2020)

Barbie também destaca o cabelo liso como bonito, ao dizer:

Figura 10: Representação Social de aceitação do corpo - Autora: Barbie



Fonte:Google.com/imagens (RIBEIRO,2020)

As narrativas acima elencadas, revelam um suposto critério de beleza física: o cabelo liso. Por outro lado, Barbie é uma criança de cabelo cacheado, que está sempre preso em rabo de cavalo. Em suas narrativas, assim como em seus desenhos, sempre destaca a beleza do cabelo, o que expressa também em suas conversas.

As crianças, indicam assim, a característica de “beleza” que gostariam de ter, demonstrando, que desde muito cedo, em suas vidas, compreendem, a seu modo, que, socialmente que há um modelo que é visto como bonito, como desejável, que nas narrativas, se destaca pelo cabelo liso.

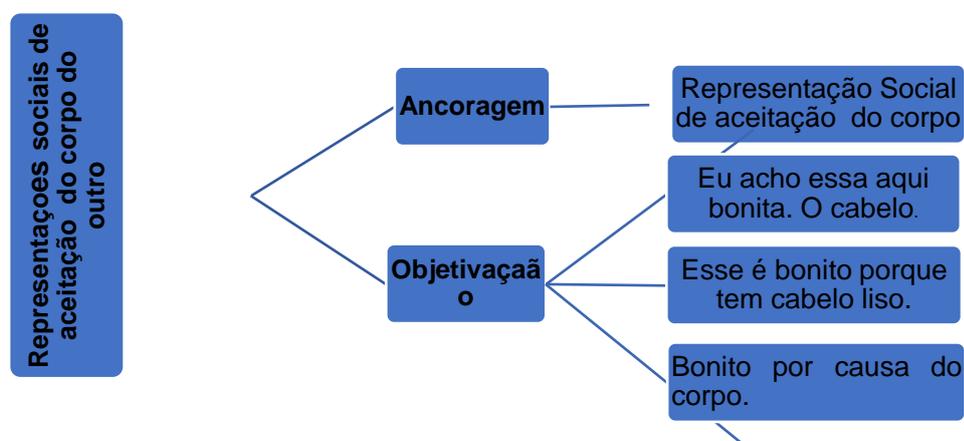
Outro aspecto revelado foi o corpo magro, apontado por **Leão**:

Leão: *bonito por causa do corpo*
 (Diário de Campo, RIBEIRO, 2020)

Não podemos desconsiderar que a mídia, as imagens, as músicas e todas as relações sociais que envolvem as crianças, as influenciam na construção de suas representações sociais de beleza. Em suas conversas, elas deixam transparecer representações que são construídas, diariamente, por meio dos diversos instrumentos sociais que transitam em sua infância. Tais instrumentos sociais, como as propagandas, revistas, filmes, desenhos e artefatos da cultura infantil “estão carregadas de representações que contribuem fortemente para que as crianças possam ir constituindo não só noções referentes ao belo e ao feio, mas também seus pontos de vista referentes aos “outros” (GUIZZO, 2011, p.119).

O esquema abaixo mostra a organização das ancoragens e objetivações das representações sociais de beleza do corpo construídas pelos estudantes.

Esquema 03. Ancoragem e Objetivação de Representações Sociais de Aceitação do Corpo do Outro



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO 2020).

É importante notar que as características físicas escolhidas pelas crianças como belas e atraentes, estão, sensivelmente, relacionadas com os padrões de beleza “aceitáveis” pela sociedade, como o “corpo magro, os olhos verdes, o cabelo liso” citado pelos alunos em seus diálogos. Fischer (2008), nos lembra que:

Os imperativos da beleza (...) sobretudo nos espaços dos diferentes meios de comunicação, perseguem-nos quase como torturas: corpo de tantos outros e outras nos são oferecidos como modelo para que operemos sobre nosso próprio corpo para que transformemos, para que atinjamos (ou pelo menos desejemos muito) um modo determinado de sermos belo e belas, magros, atletas, saudáveis, eternos. (FISCHER, 2008, p.47-56).

Às crianças não passam despercebidos, os modelos valorizados pela sociedade e cultura em que estão inseridas. Em suas falas, contam sobre o que compreendem como “bonito”, nos apontando para os corpos que são exaltados pela mídia.

A seguir apresentamos as representações sociais de negação do corpo revelada pelas crianças.

- **Representação Social negação do corpo do outro**

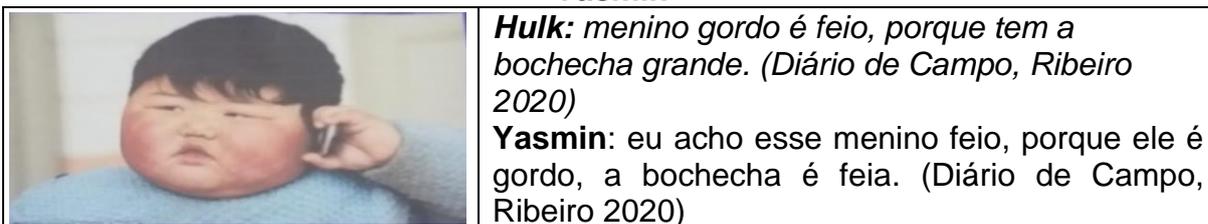
Neste tópico apresentamos as Representações Sociais de negação que as crianças fazem do corpo do outro. Obtivemos estas representações sociais das

crianças em Roda de Conversa, por meio das atividades “Painel de Recorte” e “Aparência do meu agrado” (Apêndice C).

Observamos nas conversas das crianças sobre imagens que não gostavam e não achavam bonitas, escolhidas por elas em jornais e revistas, apontavam o corpo obeso como feio, que não gostavam ou não lhes agradava.

Hulk e Yasmin escolheram a imagem abaixo e disseram:

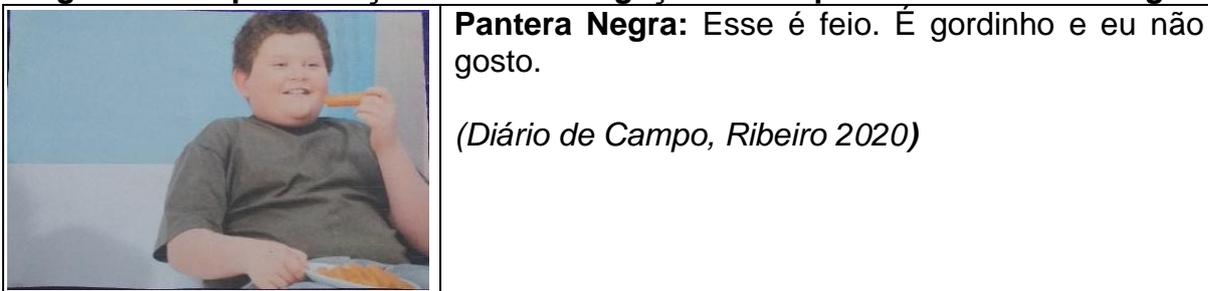
Figura. 11. Representação social de negação do corpo. Autores: Hulk e Yasmin



Fonte: Google.com/imagens.

Yasmin destaca a característica física obesa como feia, destacando que suas representações ancoram a não aceitação e rejeição do corpo obeso.

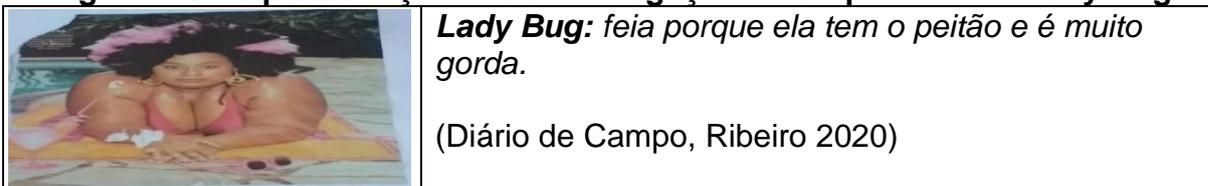
Figura:12. Representação social de negação do corpo. Autor: Pantera Negra



Fonte:Google.com/imagens

Pantera Negra destaca a obesidade como uma característica desagradável e ainda diz que não gosta de meninos gordos, nos sinalizando que as representações sobre a obesidade afetam na forma como se relaciona com elas, dizendo: *eu não gosto*.

Figura :13. Representação social de negação do corpo. Autora: Lady Bug



Fonte:Google.com/imagens

As narrativas das crianças sobre beleza, nos mostram que estas representações sociais do corpo, transitam de forma intensa na Educação Infantil, influenciando em processos de socialização, pois durante a pesquisa, observamos que **Rex**, diariamente, era excluído dos grupos de socialização. **Rex** é um menino obeso, que passava suas manhãs desenhando em um caderno, enquanto outras crianças brincavam em seus grupos na sala.

As conversas das crianças, juntamente, com nossas observações no Diário de Campo, nos permitiram compreender que as representações sociais que as crianças realizam sobre beleza, interferem em seus processos de socialização. As crianças dizem: *é gordinho e eu não gosto*. Suas falas foram nos desvelando as possíveis razões de **Rex**, um menino obeso está sempre sozinho, e não ser convidado a participar dos grupos e brincadeiras que se constituíam em sala de aula.

Enquanto organizávamos a sala para realizar uma Roda de Conversa, as crianças olhavam curiosas para as imagens que eram expostas no quadro e narravam conversas como as que apresentamos a seguir:

Figura 14: Representação Social de negação do corpo do outro. Autores: Homem Aranha e Thor.



Colocamos em um quadro imagens de crianças de diversas etnias (negras, indígenas, brancas, japonesas, árabes, chinesas) e algumas crianças se aproximavam com olhares curiosos, mostrando admiração e apreço por algumas imagens e rejeição por outras.

Homem Aranha olhou esta imagem e disse:

Homem Aranha: *kaskaska. Olha essa daqui (mostrando ao Thor), é muito feia. Kskaksks.*

Thor: *kakska. É muito feia. Kskaksks.*

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Homem Aranha e Thor, nos sinalizam sobre a necessidade de repensar práticas pedagógicas que deem visibilidade às diferenças e torne a escola um espaço acolhedor para todas as crianças que a frequentam, ou seja, um espaço de socialização imbuído de ética e sensibilidade estética.

Compreendemos que o professor certamente não conseguirá fazer tudo sozinho, há o papel da família e da sociedade em exercer sua função educativa. No entanto, o professor de educação infantil tem em suas mãos o direito legítimo de criar experiências que valorizem e respeitem a diversidade. Nesse sentido, consideramos

importante ressaltar que os professores precisam assumir postura ética e sensível diante de questões que dizem respeito à vida e a dignidade das crianças que frequentam esses os escolares.

Ainda sobre as representações sociais de beleza e as preferências das crianças, damos destaque às conversas de **Mulher Gato**, **Bailarina** e **Barbie** ao mencionarem aspectos físicos que consideram bonitos e agradáveis.

Figura.15: Representação social de negação do corpo. Autoras: Mulher gato, Bailarina e Barbie.



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020)

Esta conversa nos permite identificar como as representações sociais de beleza na infância, estão arraigadas a um modelo que valoriza a cor de pele branca, o cabelo liso e loiro, desconsiderando outras formas de beleza, o que acaba por negar o outro em sua essência. Sobre este aspecto, Bento (2012) discorre:

Talvez possamos concluir que a consciência sobre a condição de brancas como bonitas e negras como feias, que aparece em todos os espaços sociais, inclusive nas escolas e nas famílias, orientam o posicionamento das crianças brancas e negras. Embora, para ambos os segmentos, o entendimento possa ser similar – branco é bom-bonito e preto é ruim-feio –, com certeza o sentimento que emerge diante dessa realidade seja diferenciado, pois as brancas sabendo-se brancas e, portanto bonitas, tornam-se mais assertivas enquanto brancas, e podem começar a desenvolver um sentimento de superioridade (BENTO, 2012, p. 103).

Os alunos também consideraram em suas narrativas que os cabelos cacheados não são bonitos, como nos destacou **Mulher Gato**.

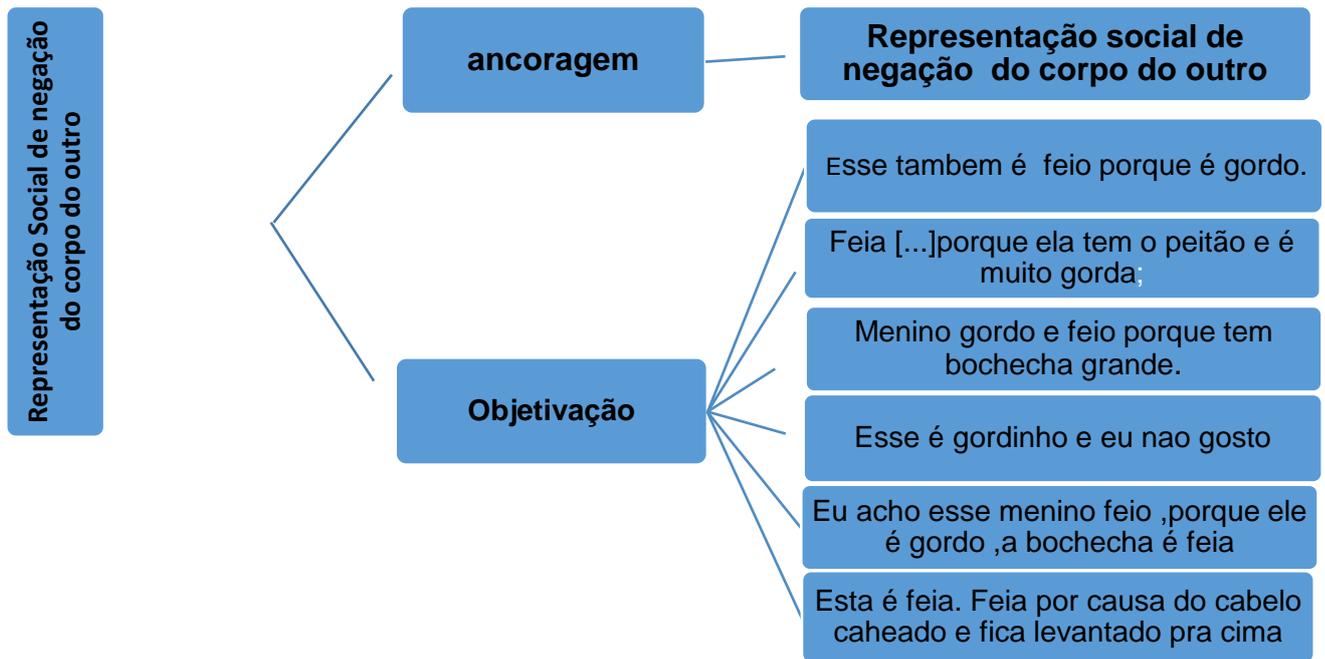
Figura .16. Representação social de negação do corpo. Autor: Mulher gato



Fonte: Diário de Campo (RIBEIRO, 2020)

O cabelo liso ainda é aquele almejado pelas meninas, este ocupa lugar de destaque em sentido de beleza. Todas as meninas que participaram da pesquisa, apontam o cabelo liso como o mais bonito e, também almejado por aquelas que possuem cabelos crespos ou cacheados.

Esquema 04. Ancoragem e Objetivação de Representações Sociais de negação do corpo do outro.



Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020),

Em suas narrativas, as crianças expressam o desagrado pelo corpo do outro, destacando a obesidade como um elemento que elas não gostavam, que não era acolhido como beleza em suas representações sociais. É importante destacar que, durante a pesquisa, observamos que os educandos que possuíam traços de

obesidade eram os que pouco se socializavam, ficando na maior parte do tempo sozinhos.

Escolhemos compartilhar esta representação das crianças sobre o corpo, a fim de refletirmos sobre a importância de a educação infantil pautar suas reflexões no respeito à diferença, como aspecto inerente ao homem, e que isto não implica em feiura, considerando que “desde muito cedo, as crianças parecem ter essa compreensão de tornar seus corpos mais bonitos, menos “defeituosos”, mais admirados, menos depreciados” (GUIZZO,2011,p.72), e estas concepções não passam despercebidas pelas crianças no contexto da Educação Infantil. Jorosky (2016), enfatiza que:

Os corpos e as representações destes para as crianças, através de seus valores e visões sobre os modelos corporais ideais para homens e mulheres, surge no contato que estas têm não só com os adultos, mas também, através de interações com outras crianças e mediadas com e pelos bens de cultura, que lhes são dados a ver, usar, valorizar. (JOROSKI, 2016, p.28).

Em nossas vivências com as crianças durante a pesquisa, observamos que há em suas falas um número significativo de informações quanto ao valor atribuído ao corpo. Nas imagens que viam, nas histórias que contávamos, a “beleza do corpo” era sempre apontada pelas crianças. Elas destacavam o cabelo cacheado e o cabelo, liso, a cor de pele branca ou negra, o corpo magro ou obeso, como atributos de beleza ou não.

Também observamos sua preocupação por apresentarem-se atraente com base nas representações que possuíam sobre o que diziam ser beleza. Estas observações eram feitas durante Rodas de Conversa e em momentos de conversas rotineiras. *Tia, meu cabelo aqui na frente tá cacheado?* Perguntou-me **Masha**, certa manhã. Ao responder que não estava, ela responde com ar de alívio e alegria: *A tá, porque eu não gosto.*

Conversas como esta, nos permitiram constatar que as crianças possuem representações sociais seguindo os modelos que circulam em sociedade, como efetivamente bonito.

Sabendo das preocupações infantis, por desejarem em seus corpos, modelos valorizados pelo contexto social em que vivem, destacamos a necessidade de a Educação Infantil refletir sobre tais questões que permeiam a vida na infância. Visto, que tais representações sociais de beleza, influenciam a maneira como a criança

vivencia suas experiências no contexto escolar (e, provavelmente, fora dele), pois elas interferem e definem os grupos de amizade e nas escolhas dos amigos com quem se brincam.

É necessário que se discuta junto aos educandos o conceito de beleza dentro de uma pluralidade, no dizer de Eco (2017), assumir uma compreensão de “politeísmo da Beleza” (ECO, 2017, p.428), a partir da compreensão histórica como fator fundamental a definir padrões, assim, as crianças conheçam a diferença como “normalidade”; o que implica no respeito ao outro e suas idiossincrasias.

5.1.5 Representações Sociais de Beleza e a Cultura Consumo: *Essa é bonita porque tá de tiara*

Na pesquisa, nós também evidenciamos que as crianças expressaram em suas narrativas a beleza como algo associado em “ter coisas”, mostrando em imagens que elas gostavam e achavam bonitas, pessoas utilizando “tiaras”, “laços”, “sapatos”, “casacos”.

Mulher Gato escolheu três imagens e explicou suas escolhas dando destaque para os acessórios que usavam como aspectos que tornavam as pessoas bonitas:

Figura 17: Representação social de beleza e a cultura do consumo. Autora: Mulher gato

	<p>Mulher Gato: <i>Essa, essa e essa é bonita. Porque tem cabelo curto, tá maquiada e tá de franjinha, tá de tiara, cabelo curto, óculos, de toca.</i></p>
	<p><i>Essa todas são bonitas.</i></p> <p><i>Elas tem penteados, tiarinhas, colar que eu gosto.</i></p>
	<p>Com quem você acha que se parece nas imagens?</p> <p>Mulher Gato : <i>Eu escolho esta .</i></p> <p>Pesquisadora: <i>por que?</i></p> <p>Mulher gato: <i>por causa da maquiagem, quero me parecer com ela, porque ela tá com tiara. O cabelo é lindo porque tá com a tiara, penteado, e vai saí, é bonita.</i></p> <p>(Diário de Campo, Ribeiro 2020)</p>

Fonte: Google. com/imagens.

Durante nossas vivências com as crianças, fomos compreendendo que o consumo é algo que marca efetivamente a vida na infância, como foi destaque na narrativa de **Pantera Negra**:

Figura 18: Representação social de beleza e a cultura consumo. Autor: Pantera Negra



Pantera Negra: *Eu me pareço com esse aqui.*

Pesquisadora: *Por que você se parece com ele?*

Pantera Negra: *Por que eu quero ter um casaco como esse, e eu tenho a bota que ele tem.*

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Fonte:Google.com/imagens (RIBEIRO, 2020)

Pantera Negra, embora apresente traços indígenas, não se identificou com nenhuma imagem que fizesse referência a esta etnia, no entanto, preferiu destacar o casaco e a bota, como acessórios que ele gostaria de possuir

Homem Aranha através de sua narrativa, também nos mostra como a infância é marcada pelas relações de consumo.

Figura 19: Representação social de beleza e a cultura consumo. Autor: Homem Aranha



Homem Aranha: *E me pareço com esse aqui.*

Pesquisadora: *Por que você se parece com ele?*

Homem Aranha: *Por eu gostei do óculos e sapato dele.*

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Fonte:Google.com/imagens (RIBEIRO, 2020)

Homem Aranha nos fala que suas escolhas foram influenciadas pelo que o garoto da imagem possuía: os óculos e os sapatos. Guizzo (2011), nos lembra que a cultura do consumo está entremeada à vida das crianças e que em muitos momentos o “ter coisas” é uma maneira de se adequar ao grupo.

Além disso, pode-se afirmar que frequentemente não é a função em si de certos produtos que importam aos/ às pequenos /as consumidores/as, mas sim a impressão que eles produzem e a fascinação que provocam. Sem falar na questão de pertencimento que está imbricada na relação criança-consumo. Hoje ostentar e utilizar um determinado produto torna-se fundamental para poder fazer parte de um determinado grupo. Ter, então, passa a ser uma, condição de pertencimento (GUIZZO, 2011, p. 61).

Guizzo (2011), reitera que possuir coisas na infância, também significa ser bem visto, ser participante de uma comunidade, ter sentimento pertencimento. Observamos com muita frequência que crianças que possuíam brinquedos a

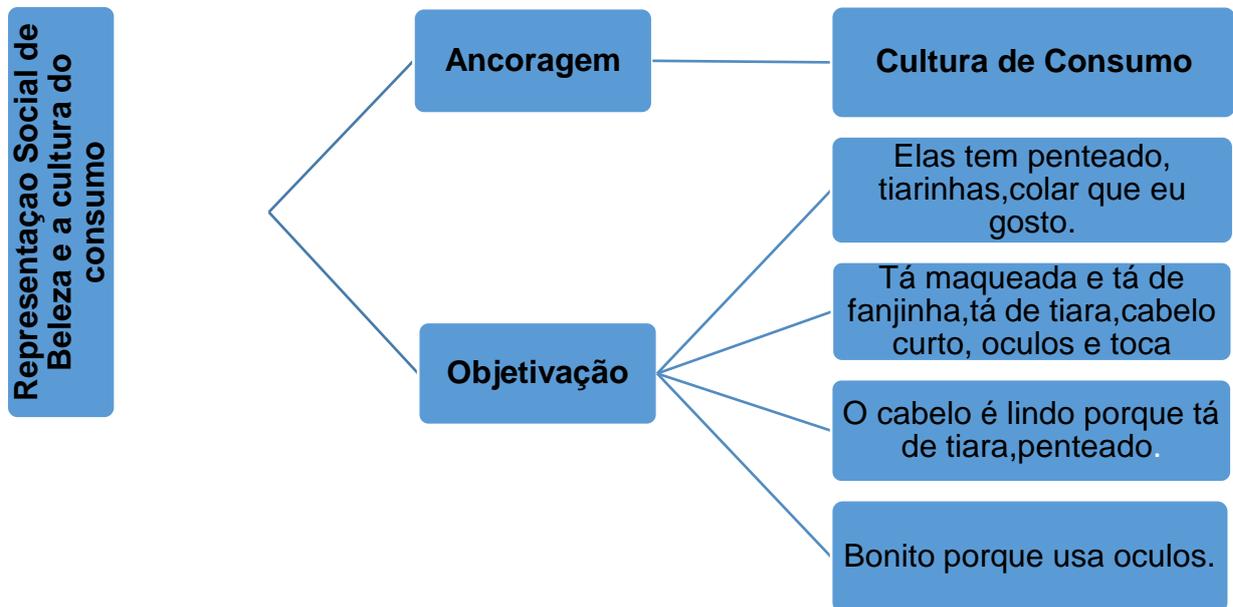
compartilhar eram queridas pelos colegas e bem vindas aos grupos. Estas crianças nunca estavam sozinhas ou rejeitadas nos grupos de brincadeiras na sala. Consideramos destacar as representações sociais de beleza e consumo na infância, porque observamos que no contexto da Educação Infantil há uma estreita relação, entre a relação de consumo e a socialização das crianças.

Desde cedo, as crianças vivenciam valores, costumes e os compartilham em suas culturas de pares. Como sujeitos históricos e culturais, não são apáticas em relação a mídia, à publicidade a que são diariamente expostas. Fischer nos aponta, a influência do consumismo na vida das pessoas, ao enfatizar que:

A partir da centralidade do consumo e não apenas da prática cotidiana de vender e comprar objetos, mas sobretudo da experiência permanente de conferir valores, sentimentos, prazer e angústias a todas essas práticas – um modo publicitário de falar, de vestir, de pensar as menores experiências diárias, de aprender e de produzir imagens visuais, sonoras e tácteis (FISCHER, 1999, p.21).

As crianças registraram em suas falas a admiração pelos óculos, a roupa nova, o laço, a toca, as tiaras, o batom, a jaqueta, o cordão, como atributos de beleza, nos mostrando que o consumo está já instalado em suas percepções de mundo. Por isso, é válido refletir e perguntar em até que ponto o consumismo infantil, influenciado pela publicidade, afeta as emoções das crianças, suas relações com o outro e sua maneira de agir e se vê diante do mundo.

Esquema 05. Ancoragens e Objetivações de Representação Social de Beleza e a Cultura do Consumo



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO,2020).

No Brasil os limites legislativos garantem a proteção das crianças contra a publicidade infantil, é garantido na Constituição Federal, no Estatuto da criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990), na Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Crianças (Decreto no 99.710/1990), no Código do Consumidor (Lei nº 8.078/1990), que procuram garantir que as crianças em suas infâncias tenham seus direitos respeitados e evita sofram com as consequências de uma sociedade consumista. Nesse contexto, as instituições escolares necessitam reconhecer-se enquanto promovedoras de experiências que confrontem, criticamente, a cultura do consumismo, frente a influência que este fator social tem sobre o comportamento dos educandos. Desse modo, esta Seção destacou as narrativas infantis que evidenciaram as representações sociais de beleza das crianças ancoradas em: Família, Afetividade, Corpo e a cultura do Consumo.

6. REPRESENTAÇÃO SOCIAL DE BELEZA E OS PROCESSOS DE EXCLUSÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL.

Trazemos nesta seção as falas das crianças que nos apresentam como as representações sociais sobre beleza influenciam em seus grupos de amizade na Educação Infantil. Para melhor organização separamos em categorias e subcategorias, a seguir:

Categoria B: Representação Social de Beleza e os processos de exclusão na Educação Infantil.

Subcategorias:

- Representação Social de Negação da beleza de si;
- As Representações Sociais de Beleza e os processos de exclusão nos grupos de amizade;

6.1 Representação Social de negação da Beleza de Si: *Meu cabelo é cacheado. Eu queria que fosse liso*

Elencamos esta categoria, pois relaciona-se, intimamente, com a maneira como a criança se coloca diante do mundo. Nesta categoria apresentamos as narrativas infantis que revelam as representações sociais de beleza que as crianças trazem na memória, como modelos que desejam seguir, a fim de corresponderem ao que é constantemente valorizado pela mídia (FISCHER, 2000; FISCHER, 2008; GUIZZO, 2011).

Em nossas vivências com as crianças ao longo da pesquisa, elas apontaram a obesidade e a cor da pele negra, como aspectos físicos que elas não gostavam, que não eram bonitos. Enquanto realizávamos esta investigação, muitas vezes, surgiram questões em que as crianças expressavam situações de negação da beleza de si. **Barbie** sempre trazia para a Roda de Conversa, o desejo de ter cabelos lisos. Ela possui cabelos cacheados, em todo o período de pesquisa não escondia seu grande desejo em possuir cabelos lisos. Nas imagens que escolhia, **Barbie**, constantemente, reforçava que cabelo “liso era o mais bonito”.

Por meio da Técnica de desenhos, registramos narrativas em que **Barbie** destaca seu desejo em possuir cabelos lisos. Contamos a história *O Cabelo de Mola* (REZENDE, 2012), e solicitamos que as crianças desenhassem a si e seus amigos na escola. Nosso objetivo para aquele momento era compreender os processos de

socialização entre as crianças, e enquanto desenhavam, **Barbie** demonstrava insatisfação com seus cabelos cacheados.

Figura 20: Negação da Beleza de si. Autoras: Barbie e Bailarina.

<p>Autora: Barbie</p> 	<p><i>Enquanto desenhava Barbie disse:</i> Barbie: o cabelo da minha avó é liso. Pesquisadora: O seu se parece com o dela? Barbie: Não. O meu é enrolado. Pesquisadora: E você queria que o seu fosse como o dela? Barbie: Balançou a cabeça afirmativamente. Barbie: esta sou eu e esta é minha avó. Pesquisadora: Você se parece com sua avó? Barbie: Não. Ela tem cabelo liso, eu tenho cabelo cacheado. <i>(Observamos que Barbie havia desenhado seu cabelo liso. Então Bailarina olha para o desenho de Barbie e diz:).</i> Bailarina: E por que teu cabelo tá liso? Já sei.tu quer ter cabelo liso, né ??? Barbie: balançou a cabeça afirmativamente. Barbie desenhando disse: o cabelo da minha avó é castanho. Pesquisadora: Qual a cor do seu?Barbie: É castanho também. Bailarina: O teu cabelo é preto! Barbie: <i>(expressão constrangida.)</i> <i>(Diário de Campo, Ribeiro 2020)</i></p>
---	--

Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO,2020)

Nesse diálogo, travado entre a pesquisadora, **Barbie** e **Bailarina**, reiteramos como as representações sociais de beleza marcam a vida na infância, na maneira como as crianças enxergam a si, o outro e como se relacionam com seus pares.

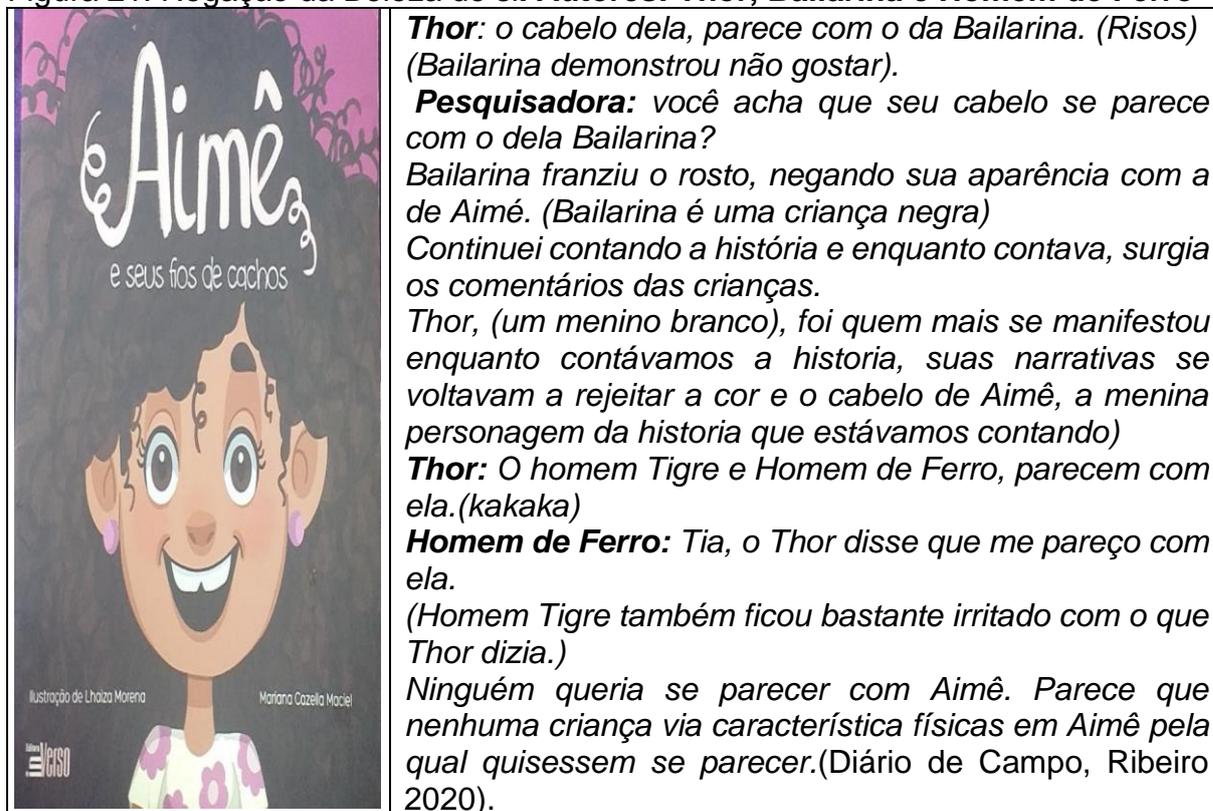
Compreendemos que as representações sociais que as crianças da Educação Infantil possuem sobre beleza, interferem na forma como enxergam o próprio corpo e de alguma maneira afetam sua autoestima. Isto ratifica, algo que viemos afirmando, ao longo do texto: uma ação pedagógica questionadora, a fim de refletir, e construir ações nos processos de ensino aprendizagem, que discutam seriamente sobre a diversidade humana.

Também reiteramos que a infância é um momento oportuno para as aprendizagens que propiciem o respeito mútuo, o auto cuidado e valorização da identidade, corpo, história e cultura. A Educação Infantil é, no nosso entendimento,

um campo fértil para tais aprendizagens, que não podem ser ignoradas pelos educadores.

As crianças negras vivenciam exclusão cotidianamente nas instituições de Educação Infantil e observamos que muitas delas, demonstram não aceitar sua cor, como foi destacada nas falas das crianças a partir da contação da história do livro *O Cabelo de Aimê* (MARCIEL, 2019). No momento da atividade e com o livro em mãos para iniciar a contação de história, fui interpelada por **Thor**, que ao ver a capa do livro enfatiza: *o cabelo dela, parece com o da Bailarina*. (Risos) (Bailarina demonstrou não gostar). Conforme relato abaixo na Figura 21.

Figura 21: Negação da Beleza de si. **Autores: Thor, Bailarina e Homem de Ferro**



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

As narrativas das crianças neste momento da Roda de conversa, sinalizam que elas possuem representações sociais de negação da beleza de si, ao que corresponde a cor da pele. **Bailarina**, mesmo sendo negra e possuindo cabelos que apresentam cachos, diz não se identificar com Aimê.

Conseqüentemente, **Homem Tigre** e **Homem de Ferro** mostram desaprovação quando **Thor** relaciona a cor de pele de Aimê (personagem da história), parecida com a deles.

Organizamos outro grupo de crianças e, novamente, contamos a história de *Aimê e Seus Fios e Cachos* (MARCIEL,2019), e elas também nos evidenciaram por meio de conversas, que suas representações sociais de beleza na infância, ainda estão ancoradas na negação da beleza de si, ao que corresponde a cor negra e cabelo cacheado, o que nos garante a necessidade dos professores dialogarem com as crianças sobre o que é assegurado nas legislações étnicos raciais (BRASIL, 2013).

Figura 22: Negação da Beleza de si. Autoras: Masha e Barbie



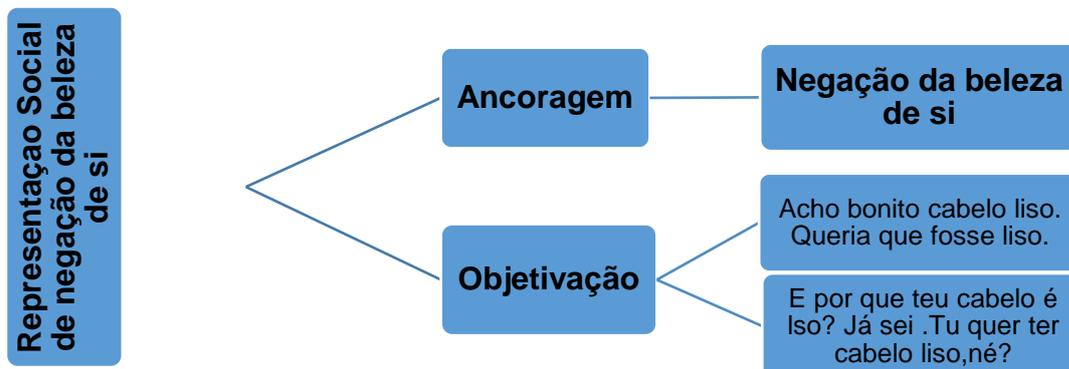
Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Barbie possui cabelos cacheados, porém, diz que não acha bonito o cabelo de Aimê, o que nos demonstra insatisfação com as características do seu próprio corpo. Certamente, já vivenciou situações em que ter cabelos cacheados se apresentou como característica não valorizada socialmente.

Durante a pesquisa as crianças nos mostraram em suas narrativas que suas representações sociais de beleza são ancoradas em características físicas que valorizam o cabelo liso, pele branca, e assim, demonstram, por meio de gestos e atitudes que não é “legal” ser negro ou ter cabelos cacheados.

O esquema a seguir demonstra as ancoragens e objetivações de Representações Sociais de negação da beleza Si.

Esquema 06: Ancoragens e Objetivações de Representações Sociais de negação da beleza de Si.



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Nas conversas com as crianças, verificamos que os conflitos de negação da beleza de si, estavam sempre em volta da cor da pele negra e do cabelo cacheado como características físicas pouco desejadas.

É inegável que os contextos da Educação Infantil se constituem como um espaço imbuído de representações sociais, pois se configura um lugar de escutas, de interações, de compartilhamento de saberes, de culturas e de encontros das crianças e seus pares. Assim, este precisa se constituir em um ambiente de respeitosa convivência, no qual as crianças sintam-se felizes e aceitas em suas infâncias. Também defendemos que por ser um ambiente de compartilhamentos, de interações é, também, um ambiente rico para a criação de aprendizagens que reforcem o respeito pessoal e coletivo.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação infantil - DCNEIs (BRASIL,2010), consideram que em sua Proposta Pedagógica, que a Educação Infantil respeite os princípios:

Éticos: da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum, ao meio ambiente e às diferentes culturas, identidades e singularidades.

Políticos: dos direitos de cidadania, do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática.

Estéticos: da sensibilidade, da criatividade, da ludicidade e da liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais (BRASIL, 2010, p.16).

É nesse sentido que, as instituições de Educação Infantil possuem a reponsabilidade ética de criar experiências pedagógicas nas quais todas crianças sejam cuidadas, amadas e respeitadas em seus direitos, em suas culturas e

singularidades. A Educação Infantil deve ser um ambiente no qual todas as crianças vivam experiências de alegrias e harmoniosa convivência; a existência de atitudes que gerem exclusão das crianças em seus processos de socialização, deve mover atitudes pedagógicas de reflexão, sensibilidade, alteridade e respeito.

6.2 As Representações Sociais de Beleza e os processos de exclusão nos grupos de amizade

Ainda com o objetivo de aprofundarmos as respostas das crianças sobre suas representações sociais de beleza e os processos de socialização no contexto escolar, realizamos em roda de conversa a brincadeira que intitulamos como “Dilema: Conflito de exclusão”.

Contamos às crianças o Dilema (apêndice C) no qual em um passeio da escola, ninguém quis sentar-se ao lado de uma menina no ônibus. Então, solicitamos aos educandos que nos ajudassem a encontrar razões para ninguém querer sentar-se ao lado da criança da história.

Para esta dinâmica, utilizamos diversos personagens confeccionados em E.V.A, e escolhemos como personagem principal do Dilema, uma bonequinha negra, tendo em vista, nossas próprias observações em sala de aula, quando crianças negras eram geralmente excluídas. As hipóteses das crianças emergiram indicando a influência de suas representações sociais de beleza e o processo de socialização na escola.

Quadro 12. Representação social de beleza e processos de exclusão nos grupos de amizade.



Huck: Porque ela é pirenta.

Homem Tigre: porque ela tá cheia de catapora.

Moana: porque ela tava toda machucada.

Pantera Negra: porque ela é piquininha.

Pantera Negra: porque ela já tem muitos colegas.

Max Steel: Porque ela não gosta de dividir as coisas com ninguém. (Max Steel é uma criança que os colegas dizem que ele não compartilha o que tem.)

Bailarina: Tia, eu já sei. Ela é preta e feia, por isso ninguém quer sentar perto dela. (Bailarina é negra e é também sempre rejeitada nos grupos de amizade na escola)

Bailarina: porque ela é feia, preta e chata.

Pesquisadora: o que é uma pessoa feia?

Bailarina: ela é preta.

	<p>Pesquisadora: <i>A Bailarina disse que ninguém quer sentar ao lado da menina porque ela é preta. Vocês concordam?</i></p> <p><i>(Algumas crianças dizem sim, outras não. Mas como ouvir que Masha havia concordado com a fala de Bailarina e por ser uma criança que liderava grupos de amizade e sempre excluía outras, lhe perguntei:</i></p> <p>Pesquisadora: <i>Você acha a Masha? Você quer falar mais sobre isso?</i></p> <p>Masha: <i>(silêncio)</i></p> <p>(Diário de Campo, Ribeiro 2020)</p>
--	--

Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO, 2020).

Esta roda de conversa nos contou muito sobre as respostas para as inquietações da pesquisa. Observações em sala desde o início, revelavam crianças solitárias em sala de aula, crianças negras sozinhas e excluídas dos grupos de brincadeiras.

A primeira narrativa analisada foi a de **Max Steel**: *Porque ela não gosta de dividir as coisas com ninguém*. Imaginamos que a experiência de **Max Steel** na Educação Infantil, tenha influenciado sua resposta. **Max Steel** é um menino negro com poucos amigos e, geralmente, senta-se sozinho na última cadeira da sala, que são organizadas em fileiras; ele também é uma criança que não leva brinquedos para compartilhar com seus pares. No período em que estivemos na escola, não vimos ele levar canetinhas, biscoitos, paçocas, carrinhos, como, geralmente, outras crianças faziam. Acreditamos que a história da menina que permaneceu sozinha no ônibus, possa ter remetido à sua própria vida na escola, de estar só porque não tem brinquedos para compartilhar, e, mesmo, se levasse algo, para a escola, a mãe o recomendaria para que não compartilhasse, como ouvimos em outros diálogos.

Por outro lado, **Bailarina**, confessou: *Tia, eu já sei. Ela é preta e feia, por isso ninguém quer sentar perto dela. Porque ela é feia, preta e chata*. A fala da **Bailarina** foi impactante, não esperávamos ouvir palavras tão “duras” de uma criança de cinco anos. No entanto, compreendemos que ela relata de sua própria experiência de criança negra, constantemente, excluída das brincadeiras entre seus pares.

Durante a pesquisa, muitas vezes, observamos que mesmo ouvindo “não” das colegas, **Bailarina** arranjava uma forma de estar por perto do grupo que a excluía. Ela não demonstra tristeza com facilidade, no entanto, sabe muito bem, o que é ser

excluída, ser negra. Em sua singela concepção infantil, agrega que ser negra é também ser chata, por isso, a razão da exclusão.

A experiência descrita acima é chocante, grave, traumática, e, infelizmente, pelo que podemos inferir, corriqueira nos espaços educativos brasileiros. A escola precisa, de forma categórica, se posicionar com pautas que discutam seriamente a questão racial, para além de datas comemorativas, devem ser constituídas de atividades diárias, presentes no currículo escolar.

Ainda em complementação a esta oficina, sugerimos que as crianças escolhessem *amigos com quem viajar*. Elas poderiam ir para qualquer lugar que desejassem, e deveriam escolher amigos para viajarem juntos, cuja, observação registramos em nosso diário de campo:

Começaram as escolhas dos amigos pelas crianças. Havia crianças que eram escolhidas por várias outras crianças. Quando perguntávamos sobre o motivo da escolha, tínhamos como respostas: “por que ele é legal”.

Max Steel não foi escolhido por ninguém. Então a professora pediu que Homem Aranha se sentasse com ele.

Homem Aranha: *Eu não quero sentar com ele. Ele não gosta de emprestar os brinquedos dele.*

Max Steel: *a mamãe disse que não é pra mim emprestar. Observou-se que as crianças que tinham algo para compartilhar como brinquedos e biscoitinhos, eram as mais escolhidas.*

(Diário de Campo, Ribeiro 2020)

Quando solicitamos que as crianças escolhessem amigos com quem fariam uma viagem imaginária, observamos que uma única criança era escolhida por várias outras e, quando perguntávamos a razão de suas escolhas, a resposta era: *porque ele, ela é legal*.

Porém, verificamos que os alunos que eram mais procurados pelos colegas de turma, eram aqueles que possuíam carrinhos, canetinhas, paçoquinhas e biscoitos que compartilhavam com seus pares. Nesse sentido, ter coisas a compartilhar é fator que contribui para participar dos grupos de amizade na escola (GUIZZO, 2011).

Em outro momento realizamos uma Roda de Conversa para contar aos educandos a história, *‘Cabelo de mola*, narrativa sobre um menino que não tinha amigos para brincar, pois os amigos o excluía. Perguntamos às crianças se já

havam presenciado algo parecido no contexto escolar, se já haviam deixado de brincar com alguém, quando **Thor** relatou:

***Thor:** A Masha já fez isso com o gordinho. Não deixou ele brincar. Kakakaka (se referindo a Rex).
Ela também não deixou a Yasmin.
(Rex é obeso e Yasmin é negra)
(Diário de Campo, Ribeiro 2020)*

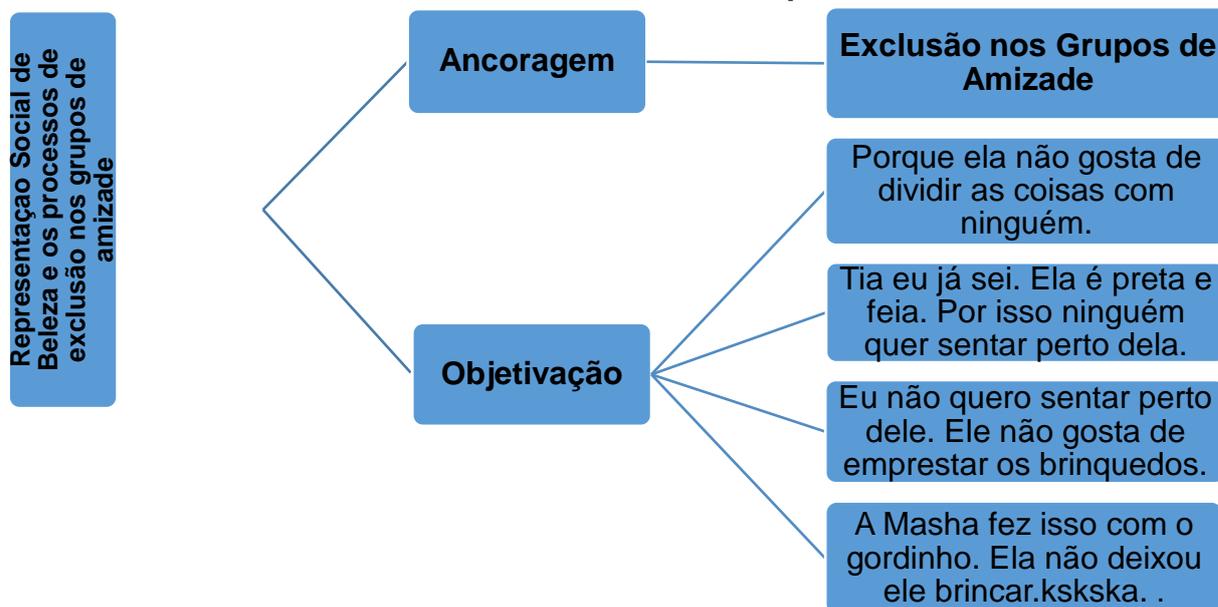
Esta narrativa de **Thor**, juntamente, com as demais informações obtidas, nos revela que as representações sociais de beleza dos alunos investigados, estão ancoradas na beleza do corpo e da cultura de consumo, e influenciam, incisivamente, nos processos de socialização escolar.

Como atores de seu tempo e sujeitos imbuídos de cultura, as crianças compartilham nas relações com seus pares, as representações sociais de beleza que possuem, o influencia seus processos de socialização na escola. O que, muitas vezes, gera atitudes de exclusão entre as crianças na Educação Infantil; e que infelizmente, se configura, como fato “invizibilizado” em sala tornam – situações “invisíveis” aos olhos de professores e professoras, devido, quem sabe, às precárias condições de trabalho ou a ausência de Formação continuada, que possibilitem uma reflexão sobre atitudes pedagógicas com base em uma educação sensível, de escuta e ações éticas (SOUZA,2019).

Por meio das diversas técnicas empregadas durante a pesquisa, vivenciamos junto aos estudantes da educação infantil, a percepção de suas representações sociais de beleza e a influência delas nos processos de socialização na escola. As narrativas das crianças nos revelam que elas possuem representações sociais ancoradas na beleza do corpo e na cultura de consumo que tem servido a um propósito de exclusão de seus pares na infância. Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de uma educação infantil, que ressalte os valores da ética, da alteridade e do compromisso com o outro como sujeito de direitos. Uma educação imbuída de amorosidade e sensibilidade estética.

O Esquema 07 demonstra as ancoragens e objetivações de Representações Sociais de beleza e processos de exclusão nos grupos de amizade na escola.

Esquema 07: Ancoragens e Objetivações de Representações Sociais de Beleza e os Processos de Exclusão nos Grupos de Amizade



Fonte: Pesquisa de Campo (RIBEIRO,2020).

É importante reiterar que ao nos reportarmos a relações entre pares no contexto da Educação Infantil nos fundamentamos em Corsaro (2011), que considera que as culturas de pares nem sempre se dão de forma tranquila, as culturas de pares na escola, também se expressam em conflitos, são ricas em experiências de aprendizados, mas precisam ter orientação pedagógica adequada.

Corsaro (2011), enfatiza que pesquisadores têm observado a presença de “Grupos Centrais” no contexto da Educação Infantil:

Membros desse grupo central frequentemente trabalham juntos no sentido de resistir a entrada de novos membros (...) aqui a resistência vai além das tendências em proteger o espaço de interação (...) A proteção do espaço de interação envolve a tentativa da criança de manter o controle sobre eventos específicos de brincadeiras para os quais se esforçam para criar. Quando grupos centrais estáveis emergem em culturas de pares, as crianças são geralmente rejeitadas, simplesmente porque não são membros do grupo (...) O processo de restrição de membros em si frequentemente serve para consolidar o grupo central. A maioria das crianças não aceita uma rejeição por parte de um grupo central sem brigar. E elas podem chegar a ganhar aceitação ao adotarem valores do grupo e a preferência por brincadeiras, ou podem trabalhar com outro grupo de crianças rejeitadas para desenvolverem seus próprios grupos centrais (CORSARO, 2011, p.209).

Em nossa pesquisa observamos constantemente a presença destes Grupos Centrais no ambiente da Educação Infantil. As crianças participantes de nosso estudo

construíam seus grupos centrais e os protegiam contra a entrada de outros. Aqueles que são rejeitados por estes grupos, são quase sempre os mais vulneráveis, seja por uma questão ética, condições econômicas, sociais. Durante nossa vivência e entrevista com os alunos, também presenciamos que a entrada de novos membros nestes grupos centrais, poderiam estar relacionadas com as representações sociais de beleza construídas socialmente. Corsaro (2011), nos lembra que as crianças rejeitadas nos Grupos Centrais acabam por criar outras formas de agrupamentos.

As crianças rejeitadas geralmente caem em dois grupos: crianças agressivas rejeitadas, cujo comportamento de agressão as demais a resistir sua inclusão na brincadeira; crianças rejeitadas retraídas, que se afastam quando suas tentativas de ganhar acesso as brincadeiras não são bem sucedidas (...) As crianças negligenciadas não são consistentemente rejeitadas, mas não conseguem se tornar participante nas brincadeiras da cultura de pares. São frequentemente solitárias ou “crianças quietas que estão satisfeitas com seus papéis menores na arena social” (CORSARO, 2011, p.209 -210).

As crianças rejeitadas nos Grupos Centrais na Educação Infantil, na instituição pesquisada, se organizam em dois conjuntos: “rejeitadas agressivas”, não aceitam a rejeição e encontram formas de entrar no grupo; “rejeitadas retraídas” que não insistem em participar dos grupos, pelas constantes rejeições que já sofreram por parte de seus colegas.

Bailarina é uma menina negra, constantemente, rejeitada pelos grupos em sala de aula, se mantinha por perto de um Grupo Central de meninas, construído por **Masha, Lady Bug, Moana e Barbie**, algumas vezes “conseguiu” entrada no grupo, porém, outras vezes se afastava decepcionada por não ser aceita.

Entretanto, é bom destacar que existem momentos de brincadeiras conjuntas, em que todas as crianças estão envolvidas; especialmente, nos espaços fora da sala de aula espaço, como na Maloca (ambiente onde as crianças aguardam seus responsáveis), ali, embora haja situações de exclusão, elas são menos intensas em relação à sala de aula, onde existem grupos fechados que não permitem a entrada de outros membros facilmente.

Podemos inferir que a formação de grupos é uma prática no espaço da escola, que não há um trabalho sistemático da professora e da instituição para problematizar e, trabalhar este tipo de situação, de maneira a superar e criar outras possibilidades de socialização.

Por fim, relembremos, a importância de educadores e educadoras da Educação Infantil, em compreender seu papel social, ético e político nestes contextos, a fim de

possibilitar aos educandos aprendizagens que, de modo contundente, desenvolvam em sala de aula, a questão ética, o respeito à diferença e à diversidade. A escola precisa assumir sua função como espaço de socialização, onde todos, e de modo especial, as crianças experienciem a convivência como possibilidade amorosa, a qual o homem necessita, ao constituir-se ser gregário e relacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Tia você está escrevendo uma música? (Bailarina)

Bailarina nos observa fazendo anotações no Diário de Campo, e faz a pergunta que se encontra como epígrafe nesta página.

É o que realmente desejamos por meio desta dissertação, escrever de tal forma, que se torne música a ecoar bem alto. E retorne em forma de direitos para as crianças em suas infâncias; tornando “audível” suas vozes, nos diferentes contextos sociais em que vivem.

Sair em busca de resposta para a problemática: *Como as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar?* Não foi tarefa fácil, no entanto, foi marcada pela sensibilidade e curiosidade que nos acompanhou durante a pesquisa.

A sensibilidade marcou a orientação deste trabalho, conduzido por uma orientadora que, cuidadosamente, nos ajudava a encontrar caminhos e ao mesmo tempo nos dava liberdade para construir o nosso próprio caminho: com descobertas inusitadas, autonomia e afetos. A sensibilidade marca em nossas orientações foi a primeira aprendizagem sobre uma relação sensível com as crianças em nossa pesquisa.

A escuta sensível, amorosa e ética foi o que nos permitiu encontrar respostas para as perguntas que fazíamos em nosso processo de pesquisa, assim, responder a problemática e objetivos norteadores do estudo: objetivo geral: a) *Conhecer as representações sociais das crianças de 5 anos sobre beleza de si e do outro e sua influência no processo de socialização na educação infantil.* Enquanto os objetivos específicos, se evidenciaram em: b) *Identificar as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza;* c) *Compreender como as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza influenciam no processo de socialização no espaço escolar;* d) *Demonstrar até que ponto as representações sociais que as crianças possuem sobre beleza definem seus grupos de amizade.*

Assim, ao concluir este estudo, informamos que tivemos nossa problemática respondida e nossos objetivos alcançados.

De modo, que constatamos que as representações sociais de beleza das crianças de 05 anos na Educação Infantil, estão ancoradas nas representações sociais de beleza da família; representações sociais de beleza da afetividade; representações sociais de beleza do corpo e representações sociais de beleza da cultura do consumo.

Os resultados da pesquisa revelaram que estas representações sociais de beleza na infância influenciam nos processos de socialização das crianças na escola, de maneira que afetam a forma como a criança representa a beleza de si e a beleza do outro, o que gera atitudes de negação de características físicas como a cor de pele negra, o cabelo cacheado e a obesidade; e desse modo, influenciam na constituição da criança como um sujeito de direitos, de singularidades, história, cultura – afetando sua autoestima, a maneira de enxerga a si mesma e ao outro.

Este estudo ainda nos apontou que estas representações sociais de beleza infantis, influenciam nos processos de socialização na escola, de modo que influencia nas escolhas de amigos com quem as crianças brincam, com quem sentam juntos e quem elas permitem entrar nos grupos de amizades. Observamos que especialmente as representações sociais de beleza do corpo e a beleza do consumo, possuem influência contundente nessas escolhas. As crianças que possuem brinquedos e outros artefatos da cultura da infância, geralmente, apresentam maior facilidade para adentrarem aos grupos de amizade e serem escolhidos para as brincadeiras no contexto escolar.

Estes resultados nos provocam reflexões acerca da necessidade de professores e professoras proporcionarem experiências que promovam a diversidade e as crianças, assim, apreendam conceitos de beleza com base em conhecimentos éticos e sensibilidade estética.

As técnicas de pesquisa utilizadas nos permitiram os seguintes resultados: as representações sociais de beleza ancoradas na negação de pele negra e da obesidade, influenciam na socialização dos estudantes em contextos escolares. De tal modo, que definem os grupos de amizade que se ali constituem; de maneira, que ora crianças são rejeitadas pelo grupo e, ora as próprias crianças se retraem, isolando-se após tantas tentativas frustradas.

Os resultados da pesquisa apontam também para representações sociais de beleza ancoradas na memória, que apontam a família como beleza na infância. As pessoas, então, consideradas bonitas, são aquelas que dispensam cuidados às crianças. A família ocupa lugar de destaque nesse sentido. As narrativas infantis sugerem a questão estética vinculada ao cuidado, a amorosidade e a escuta. As crianças dizem: *minha tia era bonita. Ela cuidava de mim (Bailarina); são bonitas porque é a minha família (Pantera Negra)*, expressões que evidenciam o afeto, a sensibilidade, a amorosidade como valores que implicam o “belo”, são referências de beleza.

Outro aspecto das representações sociais de beleza das crianças que os resultados nos trazem: corresponde a afetividade expressa em gestos e situações, como abraços, a felicidade de estar junto, comemorações, relações de amizade. Isto relaciona-se com nossos referenciais teóricos, quando estes afirmam, ser a criança sujeito intérprete de seu tempo, leitor do mundo à sua volta.

Trazer a temática das representações sociais de beleza na infância e suas implicações nos processos de socialização na Educação Infantil, configura-se como relevante investigação, para além do ineditismo da pesquisa, esta permite reflexões sobre uma postura de escuta sensível por parte dos educadores, devido os processos de exclusão que ocorrem no contexto da Educação Infantil, gerados pelas representações sociais que as crianças possuem. Exclusões que ocorrem de maneira sutil, o que exige olhares atentos e sobretudo amorosos. A exclusão não se desvela de maneira explícita, mas silenciosa entre as crianças.

Em rodas de conversa ouvimos com frequência dos educandos: *não tenho amigos na escola*. Embora o ambiente escolar seja espaço propício a trocas e aprendizados que se dão de modo relacional, nossa pesquisa demonstra que este também é um ambiente em que muitas crianças se sentem sozinhas. São excluídas dos processos de socialização, das brincadeiras e grupos que ali se formam. Quem as vê? Quem media tais conflitos? Será que suas famílias têm conhecimento de suas dores na escola?

As perguntas acima dizem respeito ao sofrimento de meninos e meninas, situação que muitas vezes passa ou não recebe a devida atenção dos professores. Poderíamos listar algumas razões para esta “insensibilidade” ou “invisibilidade”, como: a ausência de Formação Continuada para Professores, que reforcem os princípios e objetivos da educação de crianças; a ausência de condições dignas de trabalho, salas

que ultrapassam o quantitativo ideal de alunos; ambientes não climatizados, ausência de Gestão democrática. São inúmeros fatores que conjecturamos aqui, mas enquanto, não são solucionados, as crianças em suas diferentes infâncias experimentam a exclusão nos espaços de Educação Infantil.

Diante dessas observações, há necessidade urgente de garantir às crianças o cumprimento de seus direitos. Nesse sentido, defendemos a necessidade de serem ouvidas, o que lhes garantiria o direito de se expressarem, de falarem sobre seus mundos, modos de vida, o que sentem e pensam. E assim, possamos construir espaços de ensino que se constituam como lugar de liberdade, diversidade, acolhimento. Em que representações sociais não delimitem padrões étnicos, culturais, sociais.

Os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade dos contextos escolares, e aqui em destaque, a Educação Infantil, serem ambientes construídos com base na escuta das infâncias, respeitando, assim, o protagonismo das crianças, a valorização de seus saberes em ações pedagógicas que deem lugar ao afeto e a ética comprometida com uma educação de qualidade.

É imprescindível que estas instituições tragam em seus currículos a questão estética a ser discutida com profundidade, de modo que os conceitos de beleza, discutidos em sala gerenciem reflexões e mudanças de comportamento, a evitar práticas segregadoras em contexto escolar.

Diante do exposto, das evidências apresentadas nesta pesquisa, no que diz respeito às representações sociais de beleza construídas na infância e sua influência nas instituições de Educação infantil, apresentamos algumas propostas reflexivas a respeito:

- A Educação Infantil deve constituir-se em contexto de socialização de escuta sensível, amorosa, que privilegie as vivências afetivas entre as crianças e seus pares, incluindo, seus professores.
- A Educação Infantil deve ocupar-se de aprendizagens que ultrapassem os valores da escrita e evidenciar-se como um efetivo ambiente de socialização pautado em relações humanizadoras de respeito, valorização e aceitação do outro.
- A roda de conversa na Educação infantil constitui-se como uma ferramenta necessária e imprescindível no fazer pedagógico. Ela é um

procedimento de escuta e amorosidade porque possui por essência uma relação dialógica neste contexto.

- A presença efetiva de políticas de Formação de Professores que os auxiliem a lidar de forma ética com conflitos, relacionados a processos de exclusão, que surgem no contexto da Educação Infantil.
- As crianças pequenas são sujeitos legítimos e possuem representações sociais de beleza que influenciam em suas relações no contexto escolar.
- Os brinquedos na sala de aula ocupam um sentido muito especial na vida das crianças; constituem-se como parte da infância, de sua cultura, e os ambientes da Educação Infantil devem tê-los em seus espaços.
- A Educação Infantil é um ambiente solitário para muitas crianças, porque nele muitas crianças experimentam a exclusão de seus pares.
- As crianças pequenas possuem representações sociais de beleza que interferem em seus processos de socialização gerando exclusão de seus pares.
- As representações sociais de beleza na infância se relacionam também com a cultura do consumo. As crianças consideram bonitas as pessoas que desfrutam de bens como tiaras, roupas, óculos, sapatos, brinquedos.
- Possuir carrinhos, bonecas, lanches, canetinhas, lanches para compartilhar é uma forma de ser aceito nos grupos e de ser escolhido por muitos amigos para brincar.
- A cor negra, cabelos cacheados, a obesidade são características “feias” para as crianças. Entretanto, a pele branca, olhos azuis, corpo magro, cabelo liso, cabelo loiro são valorizados e desejados como padrões de beleza.
- As crianças negras e as crianças obesas são as que mais sofrem processos de exclusão no contexto da Educação Infantil.
- Planejamento cotidiano para que nos espaços da Educação Infantil sejam valorizadas aprendizagens que reforcem a igualdade, o respeito à diversidade étnica; e inclusão, amorosidade e proteção com os mais vulneráveis.
- Reforçar o respeito a vida do outro, para além do *ter*.

- As representações sociais de beleza das crianças relacionam-se com o cuidado e acolhimento que recebem daqueles que lhes são próximos. As crianças apontaram os membros de suas famílias como pessoas cheia de beleza.

Entendemos que o reconhecimento das representações sociais de beleza na infância e sua influência na Educação Infantil, não se esgota nesse estudo. Torcemos para que novos pesquisadores se interessem pela temática e somem conosco na afirmação de qualidade de vida para as crianças em seus contextos escolares.

Esta pesquisa, com crianças de 05 anos de idade em uma instituição pública no município de Ananindeua, nos marcou com profundamente, ao compreendemos a partir das vozes infantis que a experiência estética é, indissociável, de suas experiências de infância. São bonitas as pessoas que as escutam, que olham nos olhos, que as tratam com amorosidade; questão que incide sobre a promoção de uma educação sensível; a favor da vida em sua pluralidade e diversidade, do bem estar das crianças, que se configura experiência vivenciada com base no cuidado e na escuta das individualidades no contexto escolar da educação infantil.

REFERÊNCIAS

ARIES. P. **História Social da Criança e da Família**. – 2 ed.- [Reimpr]. Rio de Janeiro: LTC, 2017.

ABRAMOWICZ, Anete; OLIVEIRA, Fabiana. As relações étnico-raciais e a Sociologia da Infância no Brasil: alguns aportes. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

ALVEZ-MAZZOTTI, Alda Judith; MAGALHÃES, Edith Maria Marques; MAIA, Helenice. **Representações sociais de trabalho docente**: significados atribuídos a dedicação por professores das séries iniciais e seus formadores. Disponível em: <http://www.estudosdotrabalho.org/anais-vii-7-seminario-trabalho-ret-2010>.

ANDRÉ, M. E. D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papyrus, 1995.

ADORNO, Theodor W. **Teoria Estética**. edições 70, Lisboa, 1970.

ARROYO, M. G. A infância interroga a Pedagogia. In: SARMENTO, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2009, p.119-140.

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: Bakhtin, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.p.261-306.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB. 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A Educação como Cultura**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n 9394 de 20 de dezembro de 1996, Brasília.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, Imprensa Oficial, Brasília: 1998.

_____. Referencial Curricular Nacional para Educação Infantil. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto; Secretaria do Ensino Fundamental, 1998.

_____. **Resolução Nº 466, de 12 de dezembro de 2012**. Conselho Nacional de Saúde. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2012/Reso466.pdf>. Acesso em 23 de junho de 2016.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF,2006. v.I.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. vol. 1.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.2.

_____. **Referencial curricular nacional para a educação infantil** / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. — Brasília: MEC/SEF, 1998.vol.3.

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF,2006 (vol. 1).

_____. **Parâmetros nacionais de qualidade para a educação infantil**/Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica – Brasília. DF,2006 (voç.2).

_____. **Indicadores da Qualidade na Educação Infantil**/ Ministério da Educação/Secretaria da Educação Básica – Brasília: MEC/SEB, 2009.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: MEC, SEB, 2010.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF: MEC/CNE, 2004.

_____. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. MEC/SECADI. Brasília, 2013.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. **A identidade racial em crianças pequenas**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

BENDIN, Silvio Antônio. **Por uma razão aberta e sensível na pesquisa em educação: aportes e reflexões**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB. 2016.

BARBIER, René. **A escuta sensível em educação**. Cadernos da ANPED, Porto Alegre: n. 5, p. 187-216, 1993.

BARBOSA, Sílvia Neli Falcão. **Deixa eu escrever meu nome aí? O assentimento como estratégia ética e metodológica na pesquisa com crianças**. IN: KRAMER, Sonia (et al). **Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil**. Campinas, SP: Papirus, 2019.

BALANDIER, George. **A desordem: elogio do movimento**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997a.

BALANDIER, George. **O Contorno: Poder e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1997b.

CARROLL, Lewis. **Alice no país das maravilhas**. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1972.

CARVALHO, Magda Costa. **SENTIR, PENSAR, AGIR: a dimensão ética do programa de filosofia para crianças**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **o sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB, 2016.

CARNEIRO, Anni de Novais; FERREIRA, Silvia Lúcia. **Padrões de Beleza, Raça e Classe: representações e elementos identitários de mulheres negras da periferia de salvador** -.18 Redor, 2014.

CARVALHO, Pereira de. **Os primeiros anos são para sempre**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. **Educação o infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais**. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao fracasso escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil** [dissertação de mestrado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 1998.

_____. **Veredas das noites sem fim: um estudo com famílias negras de baixa renda sobre o processo de socialização e a construção do pertencimento racial** [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2003.

CORSARO, W. A. **Sociologia da Infância**. 2ª edição. Tradução: Lia Gabriele Regius Reis. Porto Alegre: Artmed, 2011.

_____. **Reprodução Interpretativa e Cultura de Pares**. MÜLLER, F.; CARVALHO, A. M. A. (Orgs.). **Teoria e prática na pesquisa com crianças: Diálogos com Willian Corsaro**. São Paulo: Cortez, 2009; p. 31-50.

COSTA, Marisa Vorraber; Silveira, Rosa HESSEL; SOMMER, Luis Henrique. **Estudos Culturais, educação e pedagogia**. Revista Brasileira de Educação, n.23, maio\junh.\jul.\ago.2003, p.36 -61).

FEITOSA, Débora Alves ; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Da sensibilidade que nos move**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES, Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB, 2016.

DORNELES, Malvina do Amaral; ARENHALDT, Rafael. **Disposições ético-estético-afetivas na pesquisa em educação**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES

Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB. 2016.

DIAS, Lucimar Rosa. **Diversidade étnico-racial e educação infantil: três escolas, uma questão, muitas respostas** [dissertação de mestrado]. Cuiabá: Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, 1997.

_____. **No fio do horizonte: educadoras da primeira infância e o combate ao racismo** [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade de São Paulo – Faculdade de Educação, 2007. FAZZI, Rita de Cássia. O drama racial de crianças brasileiras: socialização entre pares e preconceito. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

_____. **Formação de Professores, Educação Infantil e Diversidade étnico-racial: saberes e fazeres**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. -- São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

DUARTE, Carolina de Paula Teles. **A abordagem da temática racial na educação infantil: o que nos revela a prática pedagógica de uma professora**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

DIAS, Karina Sperle. **Formação Estética em busca do olhar sensível**. In: Kramer, S; Maria Izabel leite; MARIA, Fernanda Nunes; Daniela Guimaraes. (organizadoras). *Infância e educação infantil*. 7ª edição, Papirus editora.

DURKHEIM, É. **Educação e Sociologia**. 2 ed. – Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2011.

_____. **As regras do método sociológico**: a obra prima de cada autor. São Paulo: Martin Claret, 2011.

DOISE, W. **Cognições e Representações Sociais**: a abordagem genética. In: JODELET, D. (Org.). *As representações sociais*. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 301-309.

DUVEEN, G. **Crianças enquanto atores sociais**: as representações em desenvolvimento. In: GUARESCHI, P. A; JOVCHELOVITCH, S. (Org.). *Textos em representações sociais*. Petrópolis: Vozes, 2011. p 209- 238.

FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas – Bahia, EDUFRB. 2016.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários á prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. **Educação como prática da liberdade.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação:** Uma introdução ao pensamento de Paulo. Trad. de Kátia de Melo e Silva; rev. Técnica de Benedito Elizeu de Leite Cintral. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Ação Cultural para a liberdade.** 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

FARIA, A.L. G. de; FINCO, D. (Org.). **Sociologia da Infância no Brasil.** Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

FRANCO, M. L.P.B. **Análise do Conteúdo.** 1.ed. São Paulo: Editora Líber Livros, 2005.

FERNANDES, Florestan. **As “trocinhas” do bom retiro:** contribuições ao estudo folclórico e sociológico da cultura e dos grupos infantis. *Proposições*, v. 15, n i (43) – jan.\abr.2004.

FREITAS, Marcos César; Kullmann Jr, Moyses. de Livro: **Os Intelectuais na História da infância.** Org. – São PAULO: Cortez, 2002.

FREITAS, Marcos Cezar de. **História Social da Infância no Brasil.** Organ. 5 ed. São Paulo: Cortez,2003.

FLICKM, Uwe. **Introdução à metodologia de pesquisa: um guia para iniciantes.** Tradução Magda Lopes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Pequena miss sunshine: para além de uma subjetividade exterior:** *Proposições*. Campinas, v.19, n.2(56), maio\agosto.2008, p.47-56.

_____. **Televisão e Educação: Fruir e pensar a tv.** Belo Horizonte: Autentica, 2001.

_____. **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.

FISCHELER.C. **Obeso benigno, obeso maligno.** IN: SANT`ANNA, D, B. (Org). *Políticas do corpo.* São Pulo: Estação Liberdade, 1995.

FEITOSA, Débora Alves. **A AVENTURA DE ESCREVER UMA TESE: escolhas sensíveis com rigor acadêmico.** Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Bahia: UFRB, 2016.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** - 6. ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Sileide de Nazaré Brito. **Representações sociais de crianças da Educação Infantil do Campo sobre diversidade racial: conhecimento de si e do outro.** 2018 Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado Pará.

GUARESCHI, N. M. F. **As crianças e a Representação Social de poder e autoridade:** negação da infância e afirmação da vida adulta. In: SPINK, M. J. O conhecimento no cotidiano: as representações na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 1993. p. 212-233.

GUIZZO, Bianca. **Representações e práticas de embelezamento na Educação Infantil:** uma abordagem na perspectiva de gênero. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

_____. **Aquele negão me chamou de leitão:** representações e práticas de embelezamento na educação infantil. Porto Alegre, 2011.

HEIDEGGER, Martin. **Ser e Tempo.** 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

HEYWOOD, Colin. **Uma história da infância:** da idade média à época contemporânea no ocidente. Porto Alegre, 2004.

JODELET, D. (Org.). **As representações sociais.** Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001.

JOROSKY, Narda Helena. **Corpo, beleza e gênero em imagens e nas falas das crianças na Educação Infantil.** 2016. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, São Paulo.

LAJOLO, M. **Infância de papel e tinta.** In: História social da Infância no Brasil. (Org). Marcos Cezar de Freitas. 5 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Métodos de coleta de dados:** observação, entrevista e análise documental. In: _____; Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

LOMBARDI, J.C; SAVIANI, D. **Marxismo e educação** :debates contemporâneos. 2.ed. – Campinas, SP: Autores Associados:HISTEDBR,2008. (mas o artigo que li: Dialética e pesquisa em educação. Capítulo 3. Jose Luis Sanfelice)

LOBATO, Vera Lúcia de Cristo.**As representações sociais de um adolescente surdo quilombola afirmações étnicas, conflitos culturais, paradigmas educativos e estratégias dialógicas.** / 2019.Dissertação. (Mestrado em Educação). Universidade do Estado Pará.

LAUWE, M. J. C.; FEUERHAHN, N. **A representação social na infância.** In: JODELET, D. (Org.). As representações sociais. Rio de Janeiro: Ed. UERJ, 2001. p. 281-299.

LUZ, Iza Rodrigues da. **Contribuições da sociologia da infância à Educação Infantil.** Revista Paidéia, 2008.

LEITE, Priscila Costa Soares. Educação de jovens e adultos em ambiente hospitalar: representações sobre si, a educação e projetos de vida. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará: Belém, 2019.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003.

MACIEL, Mariana Cazella. **Aimê e seus fios de cachos**. Curitiba, Inverso, 2019.

MALTA, Maria; ROSEMBERG, Fúlvia. **Critérios para um Atendimento em Creches que Respeitem os Direitos Fundamentais das Crianças**. MEC: Brasília, 2009.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social**. In: _____ (Org.) Pesquisa Social: teoria, método e criatividade. 22ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

MACEDO, Silvia Sabrina Castro. **As representações Sociais de creche e escola construídas por crianças do 1º ano do ensino fundamental**.2014. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém.

MARCHI, Rita de Cássia; SARMENTO, Manuel Jacinto **infância, normatividade e direitos das crianças: transições contemporâneas*** (Educ. Soc., Campinas, v. 38, nº. 141, p.951-964, out.-dez., 2017).

MACIEL, Mariana Cazella. **Aimê e seus fios de cachos**. Curitiba: Inverso, 2019.

MEIRA, M. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MONTANDON, Cléopatre. **As práticas educativas parentais e as experiências das crianças. Educação e sociedade**. Vol.26.num.91.may-agosto, 2005, p.485-507. Centro de estudos Educação e sociedade, Capinas, São Paulo.

MOSCOVICI, S. **Representações Sociais**: investigação em psicologia social. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

MERIDIEU, Florence. **O desenho infantil**. São Paulo: Editora Cultrix, 2017.

MOLL, Luiz C. **Vygotsky e a educação**: implicações pedagógicas da psicologia sócio histórica. Porto Alegre: Artes Médicas,1996.

MONTAIGNE, Michel de. **Do pedantismo e da educação das crianças**. In: Os pensadores. Ensaio\ Michel de Montaigne. 2 ed. São Paulo: Abril Cultural,1980.

MARITA, Martins Redin. **Ética, estética e educação infantil**. autora: in: Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições. Fernanda Muller. (Org). São Paulo: Cortez, 2000.

MEIRA, M. **Filosofia da criação**: reflexões sobre o sentido do sensível. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MELLO, Suely Amaral. **Infância e Humanização**: algumas considerações na perspectiva histórico-cultural. Florianópolis, v.25. N.1,83 104.jan/jun.2007.

_____. **Contribuições do Teoria**. Histórico - Cultural para a Educação da Pequena Infância. Revista Cadernos de Educação, nº5, São Paulo.

MAIA, Marta. **Isso é o que eu não sei responder: o currículo nas palavras das crianças**. IN: KRAMER, Sonia (et al). *Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus, 2019.

MOROSINI, Marília Costa. FERNANDES, Cleoni Maria Barboza. **Estado do Conhecimento**: conceitos, finalidades e interlocuções. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul-dez. 2014.

MOREIRA, Ana Angélica Albano. **O espaço do desenho: a educação do educador**. São Paulo, SP. Edições: Loiola, 2005.

NASCIMENTO, Anelise Monteiro do. **Gostaram da História? Muito bem: ser criança e ser aluno na educação infantil**. IN: KRAMER, Sonia (et al). *Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil*. Campinas, SP: Papirus 2019.

NÖRNBERG, Marta. **Quando educas, estás cuidando das formas da ética do cuidado na instituição educativa**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas-Bahia: EDUFRB, 2016.

NUNES, C. **Historiografia comparada da escola nova**: algumas questões. Rev. Fac. Educ., São Paulo, v. 24, n.1, p. 105-125, jan. /jun. 1998.

NASCIMENTO, Ivany Pinto. **Articulações sobre o campo das representações sociais**. In: ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. *Representações Sociais e educação: letras imagéticas*. Salvador: EDUFBA, 2013, p.35-57.

OLIVEIRA, I.A. de; OLIVERA, W. M. M., de; LOBATO, H. K.G. (Org.) **Pesquisa educacional sobre representações sociais**: o uso da técnica do desenho e dos mapas conceituais: São Carlos: Pedro e Joao Editores, 2018.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. Saberes, **Imaginários e Representações na Construção do Saber-fazer educativo de professores/as da educação especial**. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; MOTTA- NETO, Joao Colares da. **A construção de categorias de análises na pesquisa em educação**. In: MARCONDES, Maria Inês; OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; TEIXEIRA, Elizabete (Org.). *Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação*. Belém: EDUEPA, 2011.

OLIVEIRA, Waldma Maíra Menezes de. **Representações sociais de educandos surdos sobre a atuação do intérprete educacional no ensino superior**. 2015. (Dissertação Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém.

OLIBEIRA, Valeska Fortes de; SILVA, Monique da. **Em defesa da leveza, do sensível e da sensibilidade na pesquisa em educação**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas-Bahia: EDUFRB. 2016.

PARR, Todd. **Tudo bem ser diferente**. São Pulo: Panda Boocks, 2019.

PRESTES, Z. R. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vygotsky no Brasil Repercussões no campo educacional. UBN: 2010.

PIMENTEL, Álamo. **Sensibilidade e criação**. IN: FEITOSA, Débora Alves; DORNELES Malvina do Amaral; BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **O sensível e a sensibilidade na pesquisa em educação**. Cruz das Almas-Bahia, EDUFRB. 2016.

QVORTRUP, Jens. **Visibilidades das crianças e da infância**. Linhas Críticas, Brasília, DF, v. 20, n. 41, p. 23-42, jan/abr. 2014.

REZENDE, Alexsander. **Cabelo de Mola**. São Paulo: Paulus, 2012.

REDIN, Marita Martins. **Ética, estética e educação infantil**. Infância em perspectiva: políticas, pesquisa e instituições. Fernanda Muller. (Org.). São Pulo: Cortez, 2000.

RODRIGUES, Margarida Maria de Almeida. **Educação de jovens e adultos: vozes de inclusão protagonizadas em saberes culturais na Amazônia**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, Pará, 2014.

SANTOS, Tânia Regina Lobato. RIBEIRO, Nilza Maria. BRAGA, Adelize. **As singularidades da pesquisa com crianças: Ética, sensibilidade e visibilidade das infâncias**. Boitatá, Londrina. v. 14, n. 27, p. 133 - 144, jan-jul. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. **A sociologia da infância e a sociedade contemporânea: desafios conceituais e praxeológicos**. In: ENS, Rosenilda Teodor; GARANHANI, Marynelma Camargo (Org.). **A Sociologia da Infância e Formação de Professores**. Paraná: Editora PUC, 2015.

_____. **As culturas de infância nas encruzilhadas da segunda modernidade**. In: SARMENTO, Manuel Jacinto; CERISARA, Ana Beatriz. **Crianças e Miúdas: Perspectivas Socio pedagógicas da Infância e Educação**. Porto, Portugal: Asa Editores, 2004.

_____. Manuel Jacinto. **Uma agenda crítica para os estudos da criança**. Currículo sem Fronteiras, Braga, Portugal, v. 15, n. 1, p. 31-49, jan. /abr. 2015.

_____. Manuel Jacinto; FERREIRA, Manuela. **Subjetividade e bem-estar das crianças: (in) visibilidade e voz**. Revista Eletrônica de Educação, Portugal, v. 2, n. 2, nov. 2008.

_____. Manuel Jacinto. **Educação infantil em tempo integral e bem-estar da criança como princípio de justiça**. Cadernos de Pesquisa em Educação, Vitória, v. 19, n. 42, p. 29-44, jul. /dez. 2015.

_____. Manuel Jacinto. **Gerações e alteridade: interrogações a partir da sociologia da infância**. Educação e Sociologia. Campinas, vol. 26, n. 91, p.361 -378, maio\ago.2005.

_____. Manuel Jacinto. **Imaginário e Culturas da Infância**. Cadernos de Educação (Revista da Fac. Educação da Univ. de Pelotas, RS, Brasil) ano 12, nº 21: 51-69.2003.

_____. J. **A reinvenção do ofício de criança e aluno**. Atos de Pesquisa em Educação – FRUB, Blumenau, v. 6, p. 581-602, set./dez. 2011.

_____. M. **Os ofícios da criança**. In: Congresso Internacional "Os Mundos Sociais e Culturais da Infância", 2., 2000, Braga. Anais...Braga: Instituto de Estudos da Criança da Universidade do Minho. v. II. p. 125-145.

_____, M.; GOUVEA, M. C. S. **Estudos da infância: educação e práticas sociais**. Petrópolis: Vozes, 2008.

SARMENTO, J.S.; PINTO, M. **As crianças e a infância: definindo conceitos, delimitando o campo**. In. PINTO, M; SARMENTO, M. As crianças: contexto e identidades. Braga: Universidade do Minho.

SEVERINO, Antonio Joaquim. **Metodologia do Trabalho científico**. 23. ed. rev e atual – São Paulo: Cortez, 2007.

SIROTA, Régine. **Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, nº 112, março/ 2001.

_____. **Emergência de uma sociologia da infância: Evolução do objeto e do olhar**. Cadernos de Pesquisa, nº112, março/2001.

_____. **As delícias de aniversário: uma representação da infância**. Revista Eletrônica de Educação, v.2, n.2, nov. 2008. Artigos. ISSN. 1982 -7199

_____. **Da sociologia da educação á sociologia da infância**. Entrevista com Regine Sirota. Atos de pesquisa em educação-PPGE/ME FURB /ISSN 1809 - 0354, st/dez. 2011.

SÁ, Celso Pereira de. **Representações sociais: o conceito e o estado atual da teoria**. In: SPINK, Mary Jane P. O conhecimento no cotidiano: as representações sociais na perspectiva da psicologia social. São Paulo: Brasiliense, 2004, p.19-45.

_____. Celso Pereira de. **Sobre o núcleo central das Representações Sociais**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

SOUZA, Roseane Rabelo. **Representações sociais de professores sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades especiais**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação).

SILVEIRA, Marly. **Anotações sobre a vivência da igualdade em sala de aula**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

SOUZA, Marina Castro de. **Avaliação na Educação Infantil como Compromisso Ético: o que se espera que as crianças aprendam?** IN: KRAMER, Sonia (et al). Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus 2019.

SCRAMINGNON, Gabriela. **A Pesquisa também é das Crianças: o retorno ao campo como resposta responsável**. IN: KRAMER, Sonia (et al). Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

TALON-HUGON, Carole. **A estética: história e teorias**. Textos e Grafias, 2009.

TOLEDO, Maria.P.B. **Pátios de Escolas de Educação Infantil: a dimensão ética das políticas**. In: KRAMER, Sonia (et al). Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

TRINDAD, Cristina Teodoro. **Diversidade étnico-racial: por uma prática pedagógica na educação infantil**. IN: BENTO, Maria Aparecida Silva. Educação infantil, igualdade racial e diversidade: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades - CEERT, 2012.

_____. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil** [tese de doutorado]. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2011.

UNESP. **A Estética e o Belo**. Rede São Paulo. Cursos de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio. São Paulo, 2012.

VYGOTSKI, L.S. **A Formação Social da mente**. Livraria Martins Fontes Editora Ltda. São Paulo – SP 1991 4ª edição brasileira.

_____, Lev Semenovich, 1896 – 1934. **Psicologia Pedagógica**; tradução do russo e introdução de Paulo Bezerra. – 2ª ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2004.

_____, Lev Semenovich. **A brincadeira e o seu papel no desenvolvimento psíquico da criança**. Revista Virtual de Gestão de Iniciativas Sociais, n.8, abril 2007

_____, Lev Semenovich. **A Construção do pensamento e da Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001. Tradução de Paulo Bezerra.

VIDAL, D. G. **Múltiplas estratégias de escolarização da infância**. Disponível em: <www.usp.br/niephe/projetos.asp>. Acesso em: 25 jan. 2013.

VIGARELLO, Georges. **História da beleza – o corpo e arte de embelezar** – da renascença até aos nossos dias. TRADUÇÃO DE Paula Reis. Editorial Teorema, LDA. Lisboa\Portugal, 2004.

KUHLMANN, JR. M. **Infância e Educação Infantil uma Abordagem Histórica**. Porto Alegre: mediação, 1998.

_____ JR. M. FREITAS. M.C. **Os intelectuais da Infância**. São Paulo: Cortez, 2002.

KRAMER, S; LEITE, M. I. (Org.) **Fios e desafios da pesquisa**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

_____ SANTOS, Tania Regina Lobato. **Contribuições de Lev Vygotsky para a pesquisa com crianças**. In: MARCONDES; OLIVEIRA; TEIXEIRA (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa em educação**. Belém: EDUEPA, 2011.

_____ (et al). **Ética: Pesquisa e Práticas com crianças na educação Infantil**. Campinas, SP: Papyrus, 2019.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

APÊNDICE A – ROTEIRO DE PESQUISAS

Técnica de Observação

A observação das mais diversas vivências das crianças de 5 anos – turma Pré II – nos espaços internos e externos a sala de aula, nos quais foram observados e registrados momentos individuais e coletivos das vivências infantis tais como:

- Representação social da criança sobre beleza e a sua influência nos processos de socialização na educação infantil;
- O processo de socialização da criança com os colegas no espaço escolar;
- Percepções sobre beleza de si e do outro;
- Interações entre as crianças, professoras e demais adultos da escola;
- Interesses, critérios para escolha dos colegas na formação de grupos de socialização e brincadeiras;
- Critérios apresentados para afeições entre as crianças - ou não - dispensados ao outro;
- Relações e atitudes (preconceitos, ações discriminatórias, acolhidas) com o outro, crianças e adultos, no espaço interno e externo à sala de aula nas brincadeiras, atividades livres e dirigidas pela professora da turma;
- A presença de personagens infantis apresentados pela mídia, que estejam relacionados com seus materiais escolares.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

APÊNDICE B – Técnica Oficina para produção de desenhos

Para este momento contamos a história: **Tudo bem ser diferente** de Todd-Par, e solicitamos que as crianças desenhassem a si mesmas, os colegas e as pessoas que gostavam e achavam bonitas.

As perguntas elencadas para este momento foram:

- Me fale sobre seu desenho.
- Por que você escolheu fazer esse desenho?
- O que ele representa para você?
- Por que você acha essa pessoa bonita?

▪ **Amigos na escola**

A fim de conhecermos sobre representações sociais que as crianças possuem sobre beleza em seus processos de socialização, contamos a história o **Cabelo de mola**, de Alexander Rezende, e solicitamos que as crianças desenhassem a si mesmas em suas brincadeiras com os amigos na escola.

As perguntas dirigidas para este momento foram:

- Você tem aqui na escola algum colega de brincadeira?
- Você escolhe colega para brincar? Por quê?
- Como deve ser esse colega?



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
APÊNDICE C - Técnica entrevista com as crianças em Roda de conversa

▪ **Aparência do meu agrado**

Colocamos em um quadro imagens crianças em diversas etnias (negras, brancas, indígenas, chinesas) que possuíam corpos magros, obesos e vestiam diferentes roupas, cabelos lisos, cacheados, pretos, loiros, ruivos etc. Antes de explicarmos como seria a dinâmica, algumas crianças se aproximavam do mural com bastante curiosidade. Por algumas imagens, as crianças demonstraram admiração e por outras imagens, as crianças expressavam rejeição por meio de risos e palavras depreciadoras. Ainda não havíamos explicado o que faríamos com aquelas imagens, no entanto elas vinham, as observavam e iam fazendo comentários.

Então solicitamos que elas observassem as imagens e escolhessem aquelas que possuíam características que elas gostassem e com quem gostaria de se parecer.

As perguntas elencadas que serviram como ponto de partida para as narrativas das crianças foram:

- Quais as que você mais gosta?
- Qual fotografia você escolheu?
- Você gostaria de ser parecido /a com alguma pessoa dessas fotos? Por quê?
- Você se acha parecido com essas pessoas da foto? Por quê?

• **Painel de recorte**

Disponibilizamos diversas revistas e jornais para que as crianças escolhessem e recortasse “Imagens que eu Gosto e Imagens que eu não Gosto”. As crianças envolveram - se animadas em pesquisar e escolher imagens que para elas eram bonitas e conversando entre si realizavam a atividade fazendo suas próprias escolhas; em uma folha de papel caracterizadas como imagens que eu gosto e imagens que eu não gosto.

As questões que nortearam esse momento foram:

- Escolha e recorte imagens que você gosta.
- Escolha imagens que você não gosta.
- Por que você escolheu imagem?

- O que você acha dessa imagem?
- **Contação da história**

Contamos a história **Aimê e seus fios de cachos**, de Mariana Cazella Maciel, a fim de que nos auxiliassem a compreender as representações sociais de beleza na educação infantil. As questões que foram apresentadas junto às crianças serviram de debate para gerar as conversas e questões levantadas pelas crianças relacionadas com a temática das representações de beleza. À medida que íamos contando a história, as crianças iam expressando falas e conversas que sinalizam suas representações sociais sobre beleza.

- **Dilema: conflito de exclusão**

Esta dinâmica realizada com às crianças teve como princípio solicitar que encontrassem respostas para um dilema que envolvia a exclusão de uma menina no passeio da escola. Com o uso de bonecos e bonecas confeccionados em E.V.A, contamos o Dilema, para as crianças se envolverem coletivamente.

Então começamos,

Era uma vez uma escola onde estudavam muitas crianças que faziam muitas coisas legais juntas, então um dia a professora preparou uma surpresa para as crianças. Ela levou todas as crianças para visitarem o zoológico da cidade.

Na porta da escola estava um enorme ônibus esperando as crianças para o passeio mais divertido do mundo.

As crianças começaram a entrar no ônibus e escolheram os amigos com quem iriam se sentar. Então a professora percebeu que havia uma criança que ninguém queria sentar-se ao lado dela.

Vocês sabem por que ninguém quis sentar com ela?

- **Um amigo para viajar**

Realizamos esta brincadeira como um segundo momento da brincadeira do Dilema.

Convidamos as crianças para fazermos uma “vigem imaginária”; elas deveriam escolher um amigo com quem viajar, escolhendo um amigo para sentar-se perto e começar a “viagem”.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
APÊNDICE D – RESUMO DOS LIVROS USADOS PARA CONTAÇÃO DE
HISTÓRIA

Livro: Tudo bem ser diferente

Autor: Todd Parr (2019)

O autor traz de maneira sensível, lúdica e criativa a temática do respeito às diferenças, abordando os aspectos que envolvem a vida humana.

Todd Parr (2019) aborda de maneira respeitosa as diferenças, ao dizer que, “tudo bem ser diferente” e precisar de ajuda, ter aspectos físicos diferentes, fazer escolhas diferentes etc. O autor retrata a questão do amor a si mesmo e aos outros.

Livro: O cabelo de mola

Autor: Alexsander Rezende (2012)

O autor retrata a vida de Eduardo, um menino que se mudou para um novo bairro com a família, no entanto não conseguia fazer amigos e era rejeitado pelas crianças do bairro.

O livro retrata os processos de exclusão na infância.

Livro: Aimê e seus fios de cachos

Autora: Marian Cazella Maciel (2019)

A autora destaca a história de Aimê que possui cabelos cacheados, no entanto, na escola sofre preconceitos por parte de seus pares, que dizem que seu cabelo não é bonito, e a chamam de cabelo de Bombril. A autora também aponta o papel da professora em mediar junto às crianças o respeito às diferenças.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
APENDICE E - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

A criança _____
sob sua responsabilidade, está sendo convidada a participar da pesquisa: “ As representações sociais de beleza na infância e a influência na socialização da criança na Educação Infantil”.

Esta pesquisa se propõe a alcançar o objetivo primário: conhecer as representações sociais de crianças da Educação Infantil sobre padrões de beleza e sua influência na socialização; outros objetivos consistem em: saber se as crianças fazem algum tipo de relação na escola com os padrões de beleza sugerido nos desenhos animados; identificar como as representações sociais de beleza das crianças, podem estar relacionados ao processo de socialização na Educação Infantil; verificar como as falas das crianças refletem o discurso de beleza do meio social em que vivem ;identificar as influencias dos desenhos animados na concepção de beleza na infância e por fim apresentar como as professoras de educação infantil podem trabalhar as representações sociais das crianças que influenciam negativamente na socialização das crianças.

Os motivos que nos levam a pesquisar esta temática é necessidade de apresentarmos a infância como um grupo compostas por sujeitos ativos, históricos e contemporâneos – em uma perspectiva que se compreende a “criança é”, e não um simplesmente “vir á a ser”; assumindo uma visão da criança como sujeito ativo na pesquisa, que apreende significados do contexto histórico em que vive, que é influenciado pela história, mas que também à influência, à ressignifica e recria criativamente sua realidade (SIROTA, 2001). Esta é também uma pesquisa que assume uma perspectiva de buscar compreender e apresentar uma criança que supere a visão de ofício de aluno,- que possui seus saberes sublimados pelos saberes dos professores - nessa perspectiva consideramos a criança como sujeito que sabe, que possui saberes sobre sua maneira de enxergar o mundo e considerar a criança

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

sujeito pleno de direito, com a reinvenção de sujeito que sabe, que tem voz, superando uma relação de subalternização em relação ao adulto como aquele que detém todo o conhecimento.

Assim esta pesquisa se apresentará como um instrumento científico/acadêmico para romper com os paradigmas de uma sociedade adultocêntrica, que desconsidera a criança como protagonista, seja no campo social, cultural econômico e educacional, já que ainda são bastantes tímidos os estudos no campo da infância nesta perspectiva na região Norte, este estudo trará contribuições para a Educação Infantil, irá assim compor o banco de consultas pertinentes a nossa região – Norte, contribuindo a área da educação infantil, na qual os professores possam encontrar referenciais teóricos e metodológicos para suas ações pedagógicas junto às crianças. A metodologia a ser utilizada na pesquisa para a coleta de dados se configurarão através da observação, a produção de desenhos, a entrevista, contação de história e a escuta das narrativas infantis por meio da roda de conversa.

A observação será realizada com toda a turma nos diversos espaços da escola a partir da qual serão anotadas as situações vivenciadas pelas crianças no diário de campo com a intenção de registrar os momentos vividos individual e coletivamente pelas crianças.

Nos momentos de produção de desenhos será oportunizado à toda a turma momentos para que as crianças se expressem através do desenho, acompanhado de verbalizações, informações e seu posicionamento acerca das representações que possuem sobre beleza e nos processos de socialização na educação infantil. Nos momentos de contação de história, roda de conversa e entrevista, as crianças serão incentivadas a falarem sobre seus conhecimentos e suas percepções sobre a beleza, buscando perceber se existe influência ou interfere nos processos de socialização na Educação Infantil.

Para participar desta pesquisa, a criança sob sua responsabilidade não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Apesar disso, caso sejam identificados e comprovados danos provenientes desta pesquisa, ele tem assegurado o direito à indenização. Ele (a) será esclarecido (a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar recusar-se a participar. O (A) Sr. (a), como responsável

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

pela criança, poderá retirar seu consentimento ou interromper a participação dele a qualquer momento. A participação dele/a é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido (a). O pesquisador irá tratar a identidade da criança com padrões profissionais de sigilo e não será identificado em nenhuma publicação. Além disso, serão tomadas as medidas necessárias a fim de garantir a integridade dos sujeitos ainda que os riscos se façam presentes ao utilizar:

- As crianças como sujeitos da pesquisa: para isso serão utilizados nomes fictícios escolhidos pelas crianças a fim de que seja resguardada a identidade da mesma e de sua família;
- O uso de imagens das crianças: os registros fotográficos captarão apenas imagens em que as crianças estejam de costas, sem que evidencie sua face;
- A interpretação de narrativas e desenhos: as falas das crianças serão registradas por meio de gravações e teremos todo o cuidado necessário para que seja realizada uma escuta atenciosa e atenta a todos os detalhes.
- As perguntas sobre o tema às crianças: aqui nos propomos a encontrar sempre o momento oportuno, sem que as crianças deixem suas atividades escolares para responder ao pesquisador.
- Sobre a falta de atenção ao que for dito pelas crianças: como as técnicas de desenho, entrevista, roda de conversa, contação de histórias solicita o uso das falas das crianças sobre suas produções, serei cuidadosa na escuta das crianças de maneira que não ocorra a exclusão de nenhum grupo e nem ocorra má interpretação de suas falas.

A fim de garantir que as medidas acima serão tomadas, você receberá uma via do termo de Consentimento Livre Esclarecido, destacando que sua participação nesse estudo é voluntária e se você decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento da pesquisa, tem absoluta liberdade de fazê-lo sem penalização alguma. Na publicação dos resultados desta pesquisa, sua identidade será mantida no mais rigoroso sigilo. Serão omitidas todas as informações que permitam identificá-lo (a).

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Dentre os benefícios da pesquisa destaca-se o favorecimento de criação de um ambiente de socialização de Educação Infantil de respeito às diferenças, a valorização de atitudes de solidariedade, alteridade e altruísmo, assim como o favorecimento de práticas pedagógicas que respeitem os saberes da infância. Dentre os benefícios diretos e indiretos podem ser citados:

- O protagonismo infantil nas pesquisas científicas;
- A visibilidade e valorização das vozes das crianças para a obtenção de informações/conhecimentos;
- O fornecimento de dados que possibilitam a ampliação de estudos sobre Educação Infantil no Pará;
- A valorização e respeito às diferenças;
- Reafirma a criança como ator ativo nas pesquisas científicas.
- Apresenta conhecimentos importantes para relações respeitadas no contexto de socialização da educação infantil
- Contribuirá para romper com ideias padronizadas sobre beleza amplamente divulgadas pela mídia na sociedade.
- A valorização e respeito às diversidades;

A qualquer momento da pesquisa você poderá entrar em contato pelos meios disponibilizados neste termo, como telefone ou e-mail, tanto das pesquisadoras como do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

Reiteramos que o Conselho de Ética em Pesquisa - CEP é um órgão institucional constituído por profissionais de várias áreas de saúde ,educação , etc, das instituições que realizam pesquisas com seres humanos no Brasil, criado para defender os interesses dos participantes das pesquisas de acordo com sua integridade e dignidade; este órgão tem como objetivo contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos (Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa envolvendo Seres Humanos – Resolução.CNS nº466/2012) e Resolução 510/2016 .

O Comitê de Ética é responsável pela avaliação e acompanhamento dos protocolos de pesquisa sobre normas éticas. **Endereço do Comitê de ética da Uepa:**

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

Tv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco, Belém – PA – Cep:66087-670.

Contato:(91)3131-1781. E - mail: cep_ uepa@hotmail.com

A pesquisadora responsável é Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro. **Endereço:** Tv. Djalma Dutra nº156. Bloco novo, 1º andar, bairro do Telegrafo, Belém – PA – Cep:66050-540.

Contato 1: E - mail: ppged.uepa@gmail.com .

Contato da pesquisadora: 91 98993 – 1673 e –mail: nipedag@gmail.com

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. O nome ou o material que indique a participação da criança não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias originais, sendo que uma ficará com você e a outra com o pesquisador, ambas devem ser rubricadas em todas as suas páginas e assinadas ao seu término, por você e pelo pesquisador (a), devendo as assinaturas estarem na mesma folha,

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui rigorosamente tudo o que a resolução do CNS nº 466/2012 e Resolução 510/2016 apresentam.

Assinatura da pesquisadora

Consentimento Pós - Informação:

Eu _____ responsável pela criança _____, fui informado (a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e modificar a decisão da criança sob minha responsabilidade de participar, se assim o desejar. Recebi uma via original deste termo de consentimento livre e esclarecido e me foi dada a oportunidade

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante

de ler e esclarecer as minhas dúvidas. Após ter recebido todos os esclarecimentos e
ciente dos meus direitos, concordo que ele (a) participe desta pesquisa, bem como
autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por ele (a) transmitida, exceto
dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino
este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma
via sob meu poder e outra em poder do (s) pesquisador (es).

Ananindeua, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) participante responsável pela criança

Assinatura da pesquisadora

Rubrica do pesquisador

Rubrica do participante



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Apêndice F - TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO – TALE

Você está sendo convidado (a) para participar de uma pesquisa que tem como título:

“As representações sociais de beleza na infância e a influência na socialização das crianças na Educação Infantil”. Sua família já permitiu que você participe.

Queremos conhecer o que você pensa sobre beleza e se o que você pensa, tem relação na escolha dos amigos com quem brinca e senta perto na escola. Sua participação é livre, você não precisa participar da pesquisa se não quiser, é um direito seu e ninguém ficará com raiva se você desistir. Você será informado (a) sobretudo o que desejar e a qualquer hora pode desistir e ninguém ficará com raiva de você. Para participar desta pesquisa, você não terá nenhum gasto de dinheiro, nem receberá pagamento em dinheiro.

Esta pesquisa será feita aqui na escola que você estuda, e realizaremos atividades como desenhos, roda de história e de conversa, entrevista e olhando como você e seus amigos brincam na escola. Para fazer estas atividades vamos utilizar materiais como: lápis, folhas, livros e gravador de voz. Tanto as atividades como os materiais que vamos utilizar são considerados seguros, mas caso você não goste ou sinta medo ou fique triste, você pode nos contar, e não ficaremos com raiva se você quiser desistir. Também queremos dizer que você pode escolher como você deseja ser chamado; não serão tiradas fotos que mostre o seu rosto e seremos cuidadosas para entender aquilo que você deseja nos contar. Vamos respeitar o que você fala.

Rubrica do pesquisador

Polegar da criança

Também deixamos nosso telefone aqui, neste texto, se você sentir vontade pode nos ligar, o nome das pesquisadoras, é a Professora Tania Regina Santos (91-99982-9447) e Nilza Maria Ribeiro (91 - 989931673)

Há muitas coisas boas que podem acontecer durante a pesquisa, principalmente o respeito aos colegas que pensam ou são diferentes. Nosso desejo é que as atividades sejam alegres, de ajuda, amizade e colaboração entre as crianças. Sua participação é muito importante na pesquisa e vai ajudar a melhorar a amizade entre você, seus colegas e professores.

O Comitê de Ética – CEP é um local onde tem pessoas que trabalham na saúde, educação e tecnologia, que protege as pessoas que participam de pesquisas como você para que sejam respeitados em seus direitos.

O Comitê de Ética fica localizado Universidade do Estado do Pará naTv. Perebebuí, 2623, Biblioteca, 1º andar, bairro do Marco, Belém – PA – Cep:66087-670.

Contato:(91) 3131-1781. E - mail: cep_ uepa@hotmail.com

A pesquisadora responsável é Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro.
Endereço: Tv. Djalma Dutra nº156. Bloco novo, 1º andar, bairro do Telegrafo, Belém – PA – Cep: 66050540.

Contato 1: E - mail: ppged.uepa@gmail.com .

Contato da pesquisadora: 91 98993 – 1673 e –mail: nipedag@gmail.com

Contato3: Tânia R. L. dos Santos – (91-99982-9447)

Declaro que obtive de forma ética a assinatura do participante da pesquisa e que segui a Resolução nº 466/12 e Resolução 510/16 - CNS apresenta.

Assinatura da pesquisadora

Assentimento Pós - Informação:

Rubrica do pesquisador

Polegar da criança

Eu _____ aceito
participar da pesquisa

“As representações sociais de beleza na infância e a influência na socialização das
crianças na Educação Infantil”.

Entendi as coisas ruins e as coisas boas que podem acontecer.

Entendi que posso dizer “sim” e participar, mas que, a qualquer momento, posso dizer
“não” e desistir e que ninguém vai ficar com raiva de mim.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com os meus responsáveis.

Recebi uma cópia deste termo de assentimento, li e concordo em participar da pesquisa.

Ananindeua, _____ de _____ de _____

Assinatura do (a) do participante (criança)

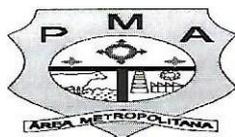
Assinatura do (a) pesquisadora

(Polegar da Criança)

Rubrica do pesquisador

Polegar da criança

ANEXOS



Anexo A

TERMO DE AUTORIZAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANANINDEUA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
CREI ESSÊNCIA ANANI

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

O Centro de Referência em Educação Infantil - CREI localizado no bairro Distrito Industrial no Município de Ananindeua — PA na pessoa de seu representante a gestora Vera Lúcia Barbosa Leal autoriza a pesquisa a ser realizada neste CREI Centro de Referência em Educação Infantil, cujo tema é " As representações sociais de beleza na infância e a influência na socialização das crianças na Educação Infantil «tendo como objetivo geral: Conhecer as representações sociais de crianças da Educação Infantil sobre padrões de beleza e sua influência na socialização; outros objetivos consistem em saber se as crianças fazem algum tipo de relação na escola com os padrões de beleza sugerido nos desenhos animados; identificar como as representações sociais de beleza de crianças, podem estar relacionados ao processo de socialização na Educação Infantil; verificar como as falas das crianças refletem o discurso de beleza do meio social em que vivem; identificar como as representações sociais das crianças refletem o discurso de padrões excludente da sociedade; identificar as influências dos desenhos animados na concepção de beleza na infância e por fim apresentar como as professoras de educação infantil podem trabalhar as representações sociais das crianças que influenciam negativamente na socialização das crianças. Por outro lado, a pesquisadora Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro estudante de Pós-graduação stritu sensu em Educação ela Universidade Estadual do Pará — UEPA compromete-se a não causar qualquer prejuízo que possa atingir direta ou indiretamente as crianças e suas famílias, assim como a imagem da escola.

Ananindeua, 06 de novembro de 2018.
Gestora escolar

Apboreal
Lúcia Barbosa Leal
Gestora Escolar





Anexo B

ESTADO DO PARÁ
PREFEITURA MUNICIPAL DE ANANINDEUA
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal de Educação do município de Ananindeua — PA, na pessoa de seu representante legal a Secretária Claudia Melo autoriza a pesquisa a ser realizada neste município no Centro de Referência em Educação Infantil Essência Anani, cujo tema é " As representações sociais de beleza na infância e a influência na socialização das crianças na Educação Infantil " tendo como objetivo geral: Conhecer as representações sociais de crianças da Educação Infantil sobre padrões de beleza e sua influência na socialização; outros objetivos consistem em saber se as crianças fazem algum tipo de relação na escola com os padrões de beleza sugerido nos desenhos animados; identificar como as representações sociais de beleza da crianças, podem estar relacionados ao processo de socialização na Educação Infantil; verificar como as falas das crianças refletem o discurso de beleza do meio social em que vivem; identificar como as representações sociais das crianças refletem o discurso de padrões excludente da sociedade; identificar as influências dos desenhos animados na concepção de beleza na infância e por fim apresentar como as professoras de educação infantil podem trabalhar as representações sociais das crianças que influenciam negativamente na socialização das crianças. Por outro lado, a pesquisadora Nilza Maria Cabral Feitosa Ribeiro estudante de Pós-graduação stritu sensu em Educação pela Universidade Estadual do Pará — UEPA compromete-se a não causar qualquer prejuízo que possa atingir direta ou indiretamente as crianças e suas famílias, assim como a imagem da escola.

Ananindeua, 09 de outubro de 2018
Secretária Municipal de Educação

CA: 01/2018
aceito 09/10/18
Por: Danylo Torres



Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado
Tv. Djalma Dutra S/N – Telegrafo
www.uepa.com.br