

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

**COM QUE ROUPA EU VOU? EMBELEZAMENTO
E CONSUMO NA COMPOSIÇÃO DOS
UNIFORMES ESCOLARES INFANTIS**

DINAH QUESADA BECK

**PORTO ALEGRE
2012**

DINAH QUESADA BECK

**COM QUE ROUPA EU VOU? EMBELEZAMENTO
E CONSUMO NA COMPOSIÇÃO DOS
UNIFORMES ESCOLARES INFANTIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. JANE FELIPE DE SOUZA

LINHA DE PESQUISA: EDUCAÇÃO, SEXUALIDADE E RELAÇÕES DE GÊNERO

PORTO ALEGRE

2012

DINAH QUESADA BECK

**COM QUE ROUPA EU VOU? EMBELEZAMENTO E CONSUMO
NA COMPOSIÇÃO DOS UNIFORMES ESCOLARES INFANTIS**

Tese de Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito para obtenção do Título de Doutora em Educação.

Aprovada em 03 dez. 2012.

PROF^a. DR^a. JANE FELIPE DE SOUZA - ORIENTADORA

PROF^a. DR^a. LENI VIEIRA DORNELLES - UFRGS

PROF^a. DR^a. ROSÂNGELA DE FÁTIMA RODRIGUES SOARES - UFRGS

PROF^a. DR^a. BIANCA SALAZAR GUIZZO- ULBRA

AGRADECIMENTOS

Agradecer. Reconhecer. Enfatizar. Exacerbar. Valorizar. Destacar. Estimar. É o que pretendo grifar neste espaço que se encontra povoado por inúmeros sentimentos, os quais podem traduzir alegria, emoção, saudade, satisfação, dentre outros tantos. As pessoas (e as instituições) que aqui serão citadas merecem muito mais do que um simples agradecimento, pois foram (e são!), aqueles e aquelas indispensáveis nesse tempo da vida, da história, da memória, do acontecimento, do fato, da narrativa, da concretização da Tese. Por isso quero agradecer não só com palavras, mas também no silêncio que demarca um gostoso abraço.

Início trazendo, primeiramente, a minha orientadora Jane Felipe. Pessoa com a qual aprendi muito, em especial nos anos em que integrei o PPGEDU da FACED/UFGRS. A escolhi para ser minha orientadora em meados de 2006, quando, ainda cursando uma disciplina como aluna PEC me fez olhar, desconfiadamente, para essa infância contemporânea que estamos a produzir por outras sendas e fendas. Fazer Doutorado em Educação e tornar-me Doutora pela UFRGS era um desejo e um sonho. Agradeço a ela pela confiança depositada, quando apostou no meu empenho. Agradeço também pelas aulas, leituras, auxílio na escolha do referencial teórico-metodológico, conversas e cafezinhos pelo Bom Fim! Ainda agradeço pelos seus paradoxos: a orientação leve e, ao mesmo tempo, contundente, intencional, provocativa. Pela disciplina e chamamento ao estudo, pelo rigor na atenção ao cumprimento dos prazos e, também, pelo não aprisionamento nos meus momentos de leitura e escrita, e pelo entendimento do tempo de cada um/a para dar conta disso tudo. Hoje, minha colega de profissão! Obrigada pela parceria e pelos ensinamentos.

Queria trazer aqui os professores da Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero, também integrantes do GEERGE, para fazer o meu

agradecimento: Dagmar Meyer, Fernando Seffner, Luis Henrique dos Santos, Guacira Lopes Louro, Rosângela Soares. Em diferentes momentos e contextos do Doutorado, com eles e elas, pude aprender, rever, pensar, arguir, arquitetar, desconstruir, descartar; teorias, saberes, discursos, conceitos, regras, normas. Com suas aulas e seus escritos inquietaram-me a buscar, sempre mais, o refinamento do estudo.

Agradeço também aos/às demais professores/as que tive no Doutorado, em especial, os/as da Linha de Pesquisa dos Estudos Culturais em Educação. Foram nas aulas e palestras, nos seminários e demais momentos com esses/as professores/as que pude intensificar meus estudos e direcionar outros olhares ao pesquisado. E mais: foi no encontro desses dois campos de estudo, os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais, que alicerço a argumentação desenvolvida ao longo desta Tese.

Quero de um modo carinhoso e especial dedicar mais que um agradecimento às componentes da banca de qualificação da Tese: Fabiana de Amorim Marcello, Rosângela de Fátima Rodrigues Soares, Susana Rangel Vieira da Cunha. Todas elas foram importantíssimas em suas orientações, auxiliando-me a refinar o estudo e a lançar sobre ele outros olhares, outros saberes, mais apurados, menos ingênuos. Foi pensando em seus ditos que compus um novo trabalho, creio eu, mais direcionado e proveitoso aos Estudos de Gênero e da Infância, compondo a Tese que hoje apresento. Agradeço também à Bianca Salazar Guizzo e à Leni Vieira Dornelles pelo aceite à composição dessa Banca Final de Defesa da Tese, contribuindo com seus saberes, na constituição dos meus.

Gostaria de agradecer a todos/as colegas integrantes, em diferentes momentos, do grupo de orientação e pesquisa: Bianca, Lourdes, Suyan, Alessandra, Alissandra, Débora, Tatiane, Marta, Liliane, Bello, Monise. Agradeço pela agradável convivência que tivemos ao longo destes cinco anos e, também, pelas

leituras e sugestões que fizeram ao meu trabalho, tornando esse processo num constante aprendizado para mim.

À Bianca, um agradecimento especial. Tornamo-nos mais próximas após a sua conclusão do Doutorado por conta de demandas profissionais nossas e, mesmo não sendo mais do grupo de orientação, dedicou atenção especial à minha Tese, trocando e-mails comigo, compartilhando ideias, sempre com uma palavra de incentivo, lendo meus escritos e traçando suas considerações, sugerindo leituras e novas abordagens a argumentação desenvolvida. Obrigada, Bianca, por tudo.

Preciso fazer um agradecimento às minhas colegas do Colégio Rosário, pessoas com as quais convivi e atuei profissionalmente durante os seis anos em que estive em Porto Alegre. Um agradecimento especial àquelas com quem compartilhei o trabalho de modo mais próximo.

Além dessas colegas queridas, que foram as primeiras pessoas que conheci quando vim morar em Porto Alegre e com quem comecei a conviver no local de trabalho, tornando a minha vida na capital menos solitária, mais alegre, preciso agradecer àquelas pessoas que, por meio dessa proximidade profissional, tornaram-se minhas amigas: Karen, Karina, Patrícia, Vanessa, Mariana, Sabrina. Mesmo depois da minha ida para Rio Grande, ainda mantemos contato e, mesmo com a distância física que hoje nos separa, encontramos outros modos de partilharmos nossas vidas e experiências.

Além dessas amigas não podia deixar de falar de outra grande amiga, colega de estudos e trabalho: Suyan. A ela agradeço a amizade, a parceria, a acolhida. Por me receber em sua casa em momentos tão íntimos da sua família, com quem, deliciosamente, aprendi a conviver e sinto saudades até hoje. Sempre tínhamos um trabalho (motivo) que nos mobilizava a realizar uma reunião (happy)! Momentos ímpares, porque entre conversas e assuntos variados, mesmo sem ter este propósito, nos pegávamos operando conceitos estudados e,

sem dúvida alguma, foram momentos férteis demais para a produção da minha Tese. Obrigada, amiga querida!

Outras amizades, algumas de longa data, como a Aline, outras de recente data, como a Vanise, merecem minha atenção nesse momento. Pessoas que fazem parte da minha trajetória de estudante e profissional, pessoas que estiveram e estão ao meu lado, pessoas com quem aprendo e muito, mesmo nossos referenciais teóricos sendo tão distintos! Nossas conversas me fazem arquitetar uma série de relações, operar conceitos estudados, perceber a necessidade de refiná-los e, nessa teia que é a nossa amizade, mesmo em momentos de descontração, muito estudo é produzido e muito aprendizado é construído.

Não podia deixar de agradecer à professora Walkiria Perez Costa. Minha grande mestra e professora de Didática na Pedagogia da FURG. Faz muito tempo que não a vejo, amiga distante, mas carrego dela boas lembranças. Devo-lhe agradecer por ter me iniciado no universo da pesquisa, ainda na graduação em Pedagogia, atenta aos estudos do Currículo da Formação de Professores. Pessoa por quem tenho enorme estima e admiração, tanto pela professora que foi para mim, como também pelas possibilidades que abriu ao impulsionar-me a ir além, auxiliando na constituição da professora que hoje sou.

E, por último, mas não menos importante, deixo aqui registrados os meus agradecimentos para a minha família, pois sem ela, nada disso teria sido possível. Minha mãe Amélia, meus irmãos Ivan e Arlinda, minha avó Amélia. Pessoas singulares que me proporcionam, mesmo na distância, o sentimento de pertença, de segurança, de afeto, de estima.

Meus irmãos, Arlinda e Ivan, sei que torcem por mim e muito se orgulham com a irmã professora que sou, que almeja ir cada vez mais longe, para obter outras conquistas. Em nossas tantas diferenças encontramos as nossas identidades e,

nesse emaranhado de relações, algo que nos une e identifica: o carinho e o amor que temos uns pelos outros.

Minha avó Amélia, embora não mais presente, mesmo assim, não podia deixar de ressaltá-la. Sempre foi muito atenta e cuidadosa, demonstrando amor e carinho incondicionais por mim, um agradecimento especial pelos tantos ensinamentos deixados, memórias que ficam e que revelam, a cada dia, uma saudade eterna...

Ao meu companheiro, meu amor, Mauro, grande amigo de todas as horas, sempre comigo, suportando meus melhores e piores momentos! Com quem eu compartilhava angústias desse processo de estudos e em quem eu encontrava abrigo e atenção, ouvindo-me, atenciosamente, buscando participar das minhas incursões na temática de investigação. Obrigada, amor, pela tua presença especial mesmo na distância, pelo amor que revelas a cada dia, por ter caminhado comigo desde o início do Doutorado até esse momento de escrita e concretização da Tese.

A minha mãe,... para quem todo e qualquer tipo de agradecimento sempre será insuficiente perto do tudo que ela é para mim. Exemplo de profissional, de mulher. Minha amiga, companheira. Sincera, cúmplice. Presença singular em minha vida. Meu porto-seguro, minha maior referência. Minha vida é muito melhor porque te tenho por perto, mãe.

Por fim, a todas as pessoas que ao longo da minha trajetória de vida, de uma forma ou de outra, no movimento da história, da memória, do acontecimento, do fato, trilharam comigo e me proporcionaram a concretização desta Tese, narrativa fundamental para quem se dedica à Educação, o meu sincero agradecimento.

À *Carla* e à *Ana Vitória*, crianças da minha vida, amores da dinda. Que me proporcionam momentos singulares de muita alegria e felicidade. Que me fazem sentir uma ‘coisa inexplicável’ a cada vez que as encontro, vejo suas fotos, ouço suas vozes. Que me fazem enxergar, ao viver suas infâncias, as coisas de outro modo, paradoxalmente mais simples e, ao mesmo tempo, mais intensas. Os caminhos e os obstáculos das suas vidas, que elas, desde tão pequenas, já tiveram que vencer, são grandes lições de vida para mim. Meus melhores abraços, sorrisos, beijos e olhares. A elas quero destinar as melhores frases escritas, os melhores insights de leitura, as passagens mais contundentes desta Tese. Por tudo isso e muito mais, com imenso amor, admiração, carinho, esmero e alegria, dedico a elas a realização deste empreendimento em minha vida acadêmica e profissional.

Não considero *necessário* saber exatamente quem sou. O que constitui o *interesse* principal da *vida* e do *trabalho* é que eles lhes permitem tornar-se diferente do que era no início. Se, ao começar a escrever um livro, você *soubesse* o que iria dizer no final, acredita que teria *coragem* de escrevê-lo? O que vale para a escrita e para a relação amorosa vale também para a vida. Só vale a pena na medida em que *ignora* como terminará (FOUCAULT, 2004, p. 294).

RESUMO

A presente Tese de Doutorado em Educação intitulada “*Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis*”, desenvolvida na Linha de Pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero do PPGEDU da FACED/UFRGS teve como primordial foco de estudos pesquisar a produção das identidades de gênero femininas infantis escolarizadas marcadas pelo processo de *pedofilização como prática social contemporânea*. O estudo empreendido buscou responder em sua narrativa, mesmo que provisoriamente, a seguinte questão: *de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo tão difundidos em nossa sociedade e propagados pela escola na constituição de suas identidades de gênero?* Tendo como referenciais teórico-metodológicos os Estudos de Gênero e os Estudos Culturais em Educação, foram desenvolvidas entrevistas semi-estruturadas com crianças e com profissionais da escola em questão, no intuito de coletar dados acerca do problema pesquisado. Desenvolvi, também, observações em momentos livres das crianças na escola num período aproximado de seis meses, registrados num caderno de anotações, com o intuito de problematizar, discutir e investigar o problema de pesquisa apontado. O estudo suscitou a compreensão de que as práticas de composição em torno dos uniformes escolares infantis, glamourosamente produzidas pela escola e propagadas pelas crianças estabelecem uma consistente relação entre consumo e embelezamento dos corpos, demarcando dois processos recorrentes em tais práticas: *pertencimento e erotização autorizada*. Em tal prática escolar foi possível também perceber a demarcação de discursos e representações sociais e culturais contemporâneos da importância do maciço investimento, desde a infância, nos corpos, na imagem e na aparência, reforçando a adesão das meninas na produção/composição de suas identidades de gênero.

Palavras-chave: **infância, embelezamento, consumo, gênero, uniformes escolares.**

BECK, Dinah Quesada. *Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis*. Porto Alegre, 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

ABSTRACT

The present doctoral thesis in Education entitled "*What clothes should I wear? Beautification and Composition of Consumption in Children's School Uniforms*", following the research line in Education, Sexuality and Gender Relations (PPGEDU) at the College of Education (FACED) at the Federal University of Rio Grande do Sul (UFRGS) focuses on the production of the female child's gender identities in school, which are characterized by the process of *pedophilization as a contemporary social practice*. The study aims to answer the following question, although temporarily: *How can the use of school uniforms interfere in the way the girls are investing in their bodies, the aesthetic and body patterns of beautification and consumption, which are strongly publicized in our society and spread in the school formation of their gender identities?* Based on the Gender Studies and Cultural Studies in Education as theoretical-methodological referential, some semi-structured interviews were carried out with the children and the school staff in order to collect data. Written observations were also made during the children's free moments at school over a period of approximately six months. The study raised the understanding that the practices of composition concerning schoolchildren uniforms, glamorously produced and promoted by the children themselves, establish a consistent relationship between consumption and body beautification, reinforcing two recurring processes in such practices: *belonging* and *authorized eroticization*. In this school practice it was also possible to realize the reinforcement of discourses and the contemporary cultural and social representations in the importance of the massive investment, since childhood, in the bodies, the image and the appearance, reinforcing the adhesion of girls in the production/composition of their gender identities.

Keywords: **childhood, beautification, consumption, gender, school uniforms.**

BECK, Dinah Quesada. Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis. Porto Alegre, 2012. 279 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

SUMÁRIO

ESCREVER UMA TESE É TUDO ISSO... E MUITO MAIS	17
1. DE ALINHAVOS E CUSTOMIZAÇÕES SE FAZ UMA TESE: OS PRIMEIROS FIOS TRAMADOS	23
2. A ROUPAGEM QUE VESTE ESTA TESE	43
2.1 Composições teóricas e conceituais	43
2.2 Composições teóricas e metodológicas	69
3. CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MARCAS DE AUSÊNCIA E EMERGÊNCIA NAS SUAS CONSTITUIÇÕES	88
4. CONFIGURAÇÕES CULTURAIS DE CONSUMO	110
4.1 O Consumo nos contornos do contemporâneo	110
4.2 Mídia e Consumo: pedagogias culturais de investimento na infância	131
5. MODA E EMBELEZAMENTO: ALINHAVOS, TRAMAS E COMPOSIÇÕES	146
5.1 A produção de corpos “espetáculo”	146
5.2 O “borramento de fronteiras” entre mulheres e meninas	172
6. UNIFORMES ESCOLARES: DELINEANDO IDENTIDADES DE GÊNERO	192
6.1 O revestimento dos corpos	195
6.2 A face contemporânea para crianças	228

7. COSTURANDO O FINAL E TECENDO NOVOS ALINHAVOS	248
8. REFERÊNCIAS	263
9. ANEXOS	277

CÓDIGOS PARA TRANSCRIÇÕES

- () - Informações sobre o contexto das falas e/ou dos fatos
- ... - Pausa
- [...] - Material suprimido
- [] - Dados acrescentados pela pesquisadora
- # # - Extraído de anotações da pesquisadora, não de transcrição direta

[...] este é o valor principal de uma experiência de escrita: não contribuir para constatar uma pressuposta verdade, mas sim transformar a relação que temos conosco mesmos, ao transformar a relação que mantemos com uma verdade na qual estávamos comodamente instalados antes de começar a escrever (KOHAN, 2003, p. 17).

ESCREVER UMA TESE É TUDO ISSO... E MUITO MAIS

Escrever uma tese é historicizar-se. É marcar no tempo as experiências vividas, dar a elas significados, construir-se nesta trajetória. É apropriar-se de discursos e estudos, tramando relações entre estes e os seus interesses de investigação.

É sair de uma zona de conforto, abandonando ideias, rompendo com noções, rachando conceitos e indagando proposições que fixam, engessam, enquadram, homogeneízam. É deixar de lado certezas e verdades que já não dão conta de suas próprias explicações. É despir-se de trajes que já não nos vestem mais.

Escrever uma tese é traçar outras rotas para a pesquisa. É assumir outros referenciais, buscar trilhar caminhos de investigação inusitados ao/a pesquisador/a. É estabelecer relações e sentidos múltiplos com o objeto de investigação, os quais se mostrem mais profícuos em termos de análises e problematizações e que dêem outros olhares e possibilitem propagar novos rumos ao pesquisado.

É aventurar-se durante alguns anos numa experiência ao mesmo tempo árdua e saborosa, tênue e disciplinar. Experiência que demarca governamentos — do tempo aproveitado e do não aproveitado, daquilo que fora produzido e será utilizado e daquilo que é preciso descartar. Experiência que dissemina identidades, difunde diferenças, assume representações, configura posicionamentos. Experiência que não sabemos ao certo aonde chegará, uma vez que percorremos caminhos repletos de deslizos, curvas, desvios (e talvez resida aí o maior valor da experiência).

É carregar dúvidas: conseguirei envolver com a minha argumentação o/a leitor/a? Serei capaz de expressar aquilo que moveu a realização do estudo? A pesquisa cumprirá com seus propósitos, alcançando àqueles a quem desejava inicialmente alcançar?

É operar paradoxos um tanto quanto complexos: deixar fluir as particularidades do modo de escrita do/a pesquisador/a sem fugir, é claro, do rigor acadêmico exigido!

Escrever uma tese é, também, colocar no papel — tarefa difícil, mas prazerosa — as intenções e as marcas mais caras deste processo de estudo e investigação, tendo cautela ao cunhar cada palavra escrita, cada conceito utilizado, mesmo sabendo que corremos riscos com todas essas cautelas, mas nem sempre conseguimos fugir delas e, em alguns momentos, elas até que se fazem necessárias!

Enfim, para mim, escrever uma tese é tudo isso... e muito mais. Fica aqui, o convite para a leitura desta.

Antes mesmo de passar a descrever ao/a leitor/a cada um dos capítulos que compõem a tese, gostaria de justificar a escolha do seu título: *Com que roupa eu vou? Embelezamento e Consumo na Composição dos Uniformes Escolares Infantis*.

O uso da expressão *Com que roupa eu vou?*, teve inspiração no clássico samba de Noel Rosa¹ “*Com que roupa?*”. Inclusive, foi pela agradável melodia e letra desta música que essa expressão virou um chavão, ou ainda, um clichê, sendo utilizada no dia a dia de modos variados, como em títulos de reportagens, artigos, textos, sites e blogs que tratam de aspectos destinados à vestimenta, oriundos de distintos campos e posicionamentos.

Esta tese, ao fazer uso da expressão cunhada pelo musicista Noel Rosa busca, numa espécie de chamamento ao/a leitor/a, demarcar a intenção do estudo empreendido: problematizar, discutir e investigar — as práticas de composição dos uniformes escolares infantis operadas tanto por parte das meninas como também por parte da escola —, na produção das identidades de

¹ Noel Rosa (1910/1937), cantor e compositor brasileiro, ainda hoje é considerado como um dos maiores e mais importantes artistas da música brasileira. Em 1930 lançou o bem-humorado samba “*Com que roupa?*”, tendo feito muito sucesso com a música que sobrevive há décadas e até hoje é um clássico da música brasileira.

gênero marcadas e atravessadas pelo processo de *pedofilização como prática social contemporânea* (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012) delimitando numa estreita relação entre embelezamento e consumo.

Tendo este intuito, a presente tese, para dar conta dessa vontade e necessidade de estudo, reflexão e pesquisa, fora dividida em sete capítulos que passo a descrever.

No primeiro capítulo “De alinhavos e customizações se faz uma tese: os primeiros fios tramados”, a partir do resgate de acontecimentos e fatos da minha trajetória como acadêmica e profissional no campo da Educação apresento o modo como se deu minha aproximação com a pesquisa e as razões que motivaram sua realização, a forma como o problema de pesquisa foi sendo delineado, bem como as questões de investigação propostas e reconstituídas.

No capítulo seguinte “A roupagem que veste esta Tese” apresento as estratégias de que lancei mão ao longo do estudo, discorrendo sobre os motivos que levaram ao seu desenvolvimento. Anterior a isso procuro situar as perspectivas teóricas dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação adotadas na pesquisa, bem como dialogar com alguns de seus principais conceitos-chave dos quais me vali e que foram férteis na produção da argumentação desenvolvida, sejam eles: cultura, pedagogia cultural, representação, discurso, identidade, gênero e, ainda, classe social. Essas proposições foram feitas no capítulo, dividido em dois movimentos discursivos: *composições teóricas e conceituais* e também *composições teóricas e metodológicas*. Ademais, justifico a relevância da pesquisa para os estudos da infância, alicerçada ao campo de investigação no qual se insere.

No terceiro capítulo, intitulado “Crianças e Infâncias: marcas de ausência e emergência em suas constituições” procuro tecer considerações a respeito da história da infância, problematizando o próprio conceito de infância, significado e ressignificado em seu processo de construção cultural, social e histórica. Nessa narrativa, interessa-me olhar para os seus distintos movimentos discursivos e representativos: a criança *ausente* de sua própria

história; a criança *inocente*, frágil, dócil e pura; e a criança *escolarizada*, convergindo com a noção de que toda uma institucionalização para ela se propagou pela Modernidade. Considero essa narrativa interessante principalmente para que adiante, nos capítulos posteriores, possamos analisar as alterações que têm sido produzidas e propagadas no espectro social por instâncias que, continuamente, dão outros contornos e arranjos às crianças e suas infâncias, mostrando seu caráter fluido e provisório.

No quarto capítulo “Configurações Culturais de Consumo” interessa-me tencionar o consumo e apresentar algumas de suas características na contemporaneidade, seus desígnios de prazer e felicidade, a constituição dos sujeitos como consumidores e mercadorias, sua dinâmica e fluidez nas relações sociais e culturais postas em nosso cotidiano. O consumo também emerge nessa narrativa por ter se posicionado na pesquisa como uma importante instância para problematizarmos os ‘pertencimentos’ das crianças em seus investimentos e em suas práticas corporais de embelezamento e composição das imagens uniformizadas adotadas pela escola e por elas propagadas. Deste modo, alguns dos dados produzidos na pesquisa já se fazem presentes nessa narrativa.

Em nossa sociedade contemporânea, questões direcionadas à aparência dos corpos e à aquisição de inúmeros artefatos culturais são marcadores reconhecidos como centrais nos processos de constituição das identidades infantis. Levando em consideração essa assertiva, o quinto capítulo, “Moda e Embelezamento: alinhavos, tramas e composições” busca problematizar essas instâncias como integrantes e potencialmente produtoras de corpos ‘espetáculo’ na contemporaneidade, as quais reiteram uma espécie de ‘borramento de fronteiras’ entre mulheres e meninas em seus investimentos corporais. Intensifico essa narrativa abordando o exercício das grandes corporações do mercado, tais como a indústria dos cosméticos, da medicina estética, do vestuário — glamorosamente visibilizadas na mídia e promovidas pela publicidade —, na produção de específicas identidades femininas infantis. Essas instâncias têm se mostrado presentes nas composições propostas nos

uniformes das crianças, em especial os das meninas, sendo ferramentas centrais para se problematizar a ‘erotização autorizada’ — instaurada em nossas práticas, tais como as escolares.

Na sexta seção capitular “Uniformes Escolares: delineando identidades de gênero” busco discorrer sobre as práticas de utilização dos uniformes escolares. Para dar conta dessa análise divido o capítulo em dois tópicos de discussão: *o revestimento dos corpos* e *a face contemporânea para crianças*. Empreendo essa análise na tese no intuito de implementar um olhar atento, capilar e minucioso para essa prática escolar, por um lado tão comum e corriqueira, mas por outro lado, e ao mesmo tempo, tão repleta de detalhes aparentemente ingênuos e sem maiores interesses do que o de apenas uniformizar seus/as estudantes, que necessita ser melhor explicitada e problematizada, uma vez que envolve a produção das identidades de gênero dentro da escola. Percorrer seus vestígios, conhecer as modificações operadas nas peças pensadas aos uniformes no intuito de discutir seus propósitos e perceber o modo como os mesmos, contemporaneamente, se entrelaçam e aproximam ao universo da moda e do embelezamento — incitando práticas de consumo na infância escolarizada —, converteu-se numa interessante proposta de análise ao estudo.

No último capítulo “Costurando o final e tecendo novos alinhavos” retomo alguns dos principais pontos discutidos ao longo do estudo e também empreendo algumas possibilidades de novas incursões de pesquisa. Em tese, trago a noção de uma infância contemporânea fabricada pelo consumo como ‘pertencimento’ social e cultural, visualizada na pesquisa por meio das composições propostas nas vestimentas escolares. Nesse sentido, a ‘erotização autorizada’ dos corpos femininos infantis, glamurosamente produzida e propagada pela operacionalidade dos uniformes, artefatos de estudo, mostrou-se como um de seus principais indícios que, sem dúvida, precisam ser, cada vez mais, melhor explicitados, discutidos e problematizados.

A preocupação em investigar a relação estabelecida entre embelezamento e consumo na produção das identidades de gênero femininas infantis em suas inserções no meio escolar, mais especificamente em torno dos uniformes escolares, estabelece e justifica a relevância do estudo empreendido.

CAPÍTULO 1

DE ALINHADOS E CUSTOMIZAÇÕES SE FAZ UMA TESE: OS PRIMEIROS FIOS TRAMADOS

De que valeria a obstinação do saber se ele assegurasse apenas a aquisição dos conhecimentos e não, de certa maneira, e tanto quanto possível, o *descaminho* daquele que conhece? Existem momentos na vida onde a questão de saber se se pode *pensar diferentemente do que se pensa — e perceber diferentemente do que se vê — é indispensável* para continuar a olhar ou a refletir (FOUCAULT, 1998, p. 13).
[grifos meus]

Ao pensar em como iniciar este capítulo da tese, logo comecei refletindo sobre minha trajetória acadêmica e profissional e, partir dela, pareceu-me uma boa escolha. Remontando esse processo de construção e reconstrução e, ao resgatar na memória minhas experiências como acadêmica, professora e pesquisadora atuando nos espaços e nas instituições pelos quais passei, pude perceber a trama que vem se constituindo ao longo de quase vinte anos entre minha vida acadêmica e profissional.

Tomando esse exercício reflexivo como instigador de um debate que pretendo travar, e também para marcar no texto esses entrelaces, retomo aqui alguns aspectos centrais da minha formação pedagógica e da minha atuação profissional.

Meu ingresso no curso de Magistério, antigo Segundo Grau, deu-se no início da década de 90 no Colégio Santa Joana d’Arc, escola privada e confessional na cidade de Rio Grande. Mais adiante, ao final dessa mesma década, ingressei no curso de Pedagogia, Habilitação Séries Iniciais, da Universidade Federal do Rio Grande — FURG. Tais cursos, embora com algumas restrições, configuraram-se, naquele momento, como definidores da escolha profissional e também serviram para reafirmar o meu gosto em ser professora.

Digo *gosto*, mas não por compreender ter nascido para isso, ser possuidora de dom, vocação, ter facilidade no manejo com as crianças, jeito ou habilidade para o desenvolvimento de tal exercício, embora saiba que por um determinado tempo foi assim que fui levada a racionalizar a minha escolha profissional. As brincadeiras de professora na infância com as bonecas e o convívio com mulheres professoras na minha família são memórias recorrentes atreladas a esse entendimento construído sobre a escolha pela docência, esgotando-a nesses aspectos.

Hoje sei que social, histórica e culturalmente, por inúmeros atravessamentos, desejos e diversas razões e situações cotidianas fui produzindo e fui sendo produzida a ter certa afeição pela docência e, esse gostar pela profissão, que me dirigiu ao magistério, teve sua *origem* nessas e em outras tantas histórias e experiências.

Nesse emaranhado de relações, ainda no período em que cursava o Magistério, compreendia a minha profissão atrelada ao conhecimento e à execução de métodos e técnicas de ensino. Com o entendimento de que eram eles que asseguravam a plena execução das aulas, caracterizando, desse modo, a *arte* do bem ensinar, os limites do processo do trabalho docente esgotavam-se na aplicação de métodos e técnicas, racionalizando-os.

Recordo-me que ao concluir o Magistério a impressão tida era a de que, a partir daquela *imersão* no campo da educação, poder-se-ia trabalhar com qualquer criança, uma vez que esse ser, nos (poucos) discursos teórico-práticos proferidos durante o curso, era compreendido como *universal*. A Pedagogia, por sua vez, esteve encarregada de desconstruir alguns desses saberes, os colocarem em prova e debate, mas tudo isso ainda muito vinculado a um discurso pedagógico que se filiava a verdades, essências e certezas sobre a educação das crianças regida por suas fases do desenvolvimento, num enfoque piagetiano. Outro discurso recorrente desse período da minha formação profissional encontrava abrigo nas explicações dadas ao aproveitamento escolar das crianças. Questões de ordem biológica e econômica caracterizavam

as justificativas dadas ao fracasso e, também, ao sucesso das mesmas. Falava-se muito em *identidade* da infância, das características que demarcavam o ser criança, dos períodos de sua vida e do desenvolvimento da sua escolaridade, mas não se problematizava as diferenças existentes que são produzidas e construídas para as crianças ao vivenciarem suas infâncias. Ou seja: tais discursos não me pareciam levar em consideração as distinções culturais, as inserções sociais, as marcas geracionais, raciais e étnicas, os pertencimentos religiosos, por exemplo, na construção das infâncias. Foi característica desse período de minha formação profissional a predominância de poucos e superficiais discursos sobre as infâncias e as crianças e, quando existiam, eram na sua grande maioria vinculados a questões da escolarização atravessadas e sustentadas pelo enfoque das inserções socioeconômicas das crianças e suas famílias.

Talvez a ausência de estudos sobre as infâncias e as crianças em minha formação tenha assim se dado pela predominância de posicionamentos e discursos totalizantes no campo da educação, os quais, ainda naquele período dos anos 90, sinalizavam e incitavam a necessidade de se formar *sujeitos críticos e participativos*, engajados no desenvolvimento e no progresso social, não havendo outro caminho para o alcance dessa premissa se não o da *emancipação, transformação e libertação* por meio da *conscientização* da educação escolarizada ofertada aos jovens e às crianças. O enfoque formativo dado naquele período, vinculado à obra de Paulo Freire (1970, 1996), centralizava-se muito mais em questões de cunho político, dando ênfase à carreira, à profissionalização e à politização do docente como *intelectual crítico e reflexivo* e não como *proletário da educação*, do que propriamente em termos de possibilitar, nessa formação do profissional da Pedagogia, estudos sobre as infâncias e as crianças numa perspectiva cultural, entre tantas outras temáticas contemporâneas que, também, se encontravam à margem² daquela formação de professores/as ofertada.

² Como exemplo dessas temáticas à margem da formação docente oferecida é possível citar as teorizações sobre gênero e sexualidade, identidade e diferença, cultura e multiculturalismo,

Anos mais tarde, em especial a partir da minha inserção como professora pesquisadora no campo educacional, ao conhecer outras matizes teóricas no Mestrado, fui percebendo quão atrelada e arraigada estava a minha trajetória acadêmica e profissional às marcas das teorizações e tendências tecnicistas e críticas em educação.

De tal modo, seus saberes e seus discursos, ao operarem em mim e no entendimento que construía, por algum tempo, foram responsáveis pela constituição de um olhar verticalizado sobre a educação escolar, percebendo-a como *redentora, salvacionista*, ou ainda, como a única responsável pelo exercício da educação, isentando tal tarefa de outras tantas esferas sociais.

No que tange às crianças, as percebia como semelhantes às outras. Tais saberes e discursos fizeram-me crer na infância como um período carregado de ingenuidade, de docilidade, de bondade e de pureza, que devia ser o quão mais possível, *preservado*. O/a professor/a, tido por excelência como o/a profissional da educação, nesse sentido, convertia-se no sujeito plenamente instaurado, preparado e encarregado para o desenvolvimento desse atributo/legado social.

Assim que concluí a Licenciatura em Pedagogia ingressei no curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Pelotas – UFPEL, integrando a linha de pesquisa “Currículo, Profissionalização e Trabalho Docente”. Recordo que muito me inquietavam alguns dos saberes produzidos na minha formação profissional e suas ressonâncias na minha atuação como professora e, por isso, indagava a qualidade da formação docente oferecida ao olhar para as dicotomias, em pleno início do século XXI, ainda presentes e preconizadas no Magistério e na Pedagogia entre teoria e prática, demarcadas nas disciplinas científicas e específicas dos seus currículos formais. Foi nesse

subjetividade, significação e discurso (entre outras) que passaram a povoar os debates e estudos propostos dentro dos cursos de formação docente em Pedagogia a partir do final da década de 90 do século XX. A produção intelectual de autores/as tais como Tomaz Tadeu da Silva (1999), Guacira Lopes Louro (2007), Alfredo Veiga-Neto (2002), entre tantos/as outros/as, representou o ingresso dessas e outras temáticas no cenário do ensino e da pesquisa em educação.

período que tive contato com estudos vinculados à vertente pós-estruturalista, mais especificamente com os estudos ancorados na perspectiva foucaultiana em educação, matiz teórica essa que *me arrancou o chão*, ao abalar as estruturas formalizadas de pensamento que eu, desde o ingresso na escola, vinha sendo (confortavelmente) preparada e conduzida a pensar, a conceber, a olhar e a racionalizar a educação, o mundo.

Ainda muito instigada com a conjuntura da formação docente, a qual se via marcada por mudanças vindas com a promulgação da LDBEN/96³, trazendo alguns indícios para a formação e para a identidade do pedagogo, meus interesses de pesquisa foram direcionados para questões e temas relacionados aos estudos do currículo da formação de professores em Pedagogia, bem como para os processos e programas de normatização que tais currículos se viam sujeitos e imersos⁴.

Embora não tenha me dedicado a estudar sobre a infância, a partir da teorização com a qual me familiarizava enquanto via-me envolvida nos debates propostos pelas disciplinas no curso do Mestrado sobre a referida temática, já passei a percebê-la de outro modo: como algo que nos escapa, que desconcerta nossas certezas, nossas verdades, nossos saberes e coloca em voga o que historicamente temos construído para ela. Do mesmo modo passei a perceber que diversas investigações sobre as infâncias eram e podiam ser desenvolvidas, não estando, necessária e exclusivamente, atreladas aos discursos da Psicologia e da Biologia no campo da educação. Tais pesquisas não precisariam, essencialmente, remeter-se aos aspectos da aprendizagem, da educação escolarizada e das fases do desenvolvimento das crianças.

³ Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, promulgada em 20 de dezembro de 1996.

⁴ Defendi, em março de 2003, a Dissertação de Mestrado orientada pelo professor Dr. Jarbas dos Santos Vieira, com o seguinte título: *Implicações da Organização Curricular na Construção da Identidade Profissional: um estudo sobre o currículo do Curso de Pedagogia da FURG.*

Nessa mesma época, recordo ter assistido pela primeira vez o documentário “A Invenção da Infância”⁵. Isso fez com que muitas das certezas que eu carregava desde o início da formação profissional estivessem em desconstrução e ressignificação. Povoada pelos discursos foucaultianos, meu entendimento já passava a ter outra conotação: as discursividades que permeiam a infância me faziam percebê-la como um processo de construção cultural, social e histórica. Assim, imersa em diversas leituras e estudos fui desviando meu olhar daquela criança que produzi, nomeei, signifiquei e cristalicei em meu pensamento. Ao assumir outros referenciais, fui distanciando-me de uma tendência comportamentalista e biologicista em educação, filiada aos discursos totalizantes da teorização crítica em educação no que diz respeito às crianças e às suas infâncias.

Logo ao final do Mestrado atuei por dois anos como professora substituta do extinto Departamento de Educação e Ciências do Comportamento – DECC da FURG no ensino superior, envolvida com diversas licenciaturas. Nesse mesmo período comecei a trabalhar numa escola do município de Rio Grande, atuando com a educação de crianças compreendidas na faixa etária entre sete e dez anos de idade.

Diante dessas duas demandas de trabalho — a Formação de Professores e o Ensino Fundamental — a necessidade de investir em estudos na temática da infância no intuito de poder promover um debate, cada vez mais interessado e desafiador, tanto com as alunas na universidade quanto na escola com as colegas de profissão e com as famílias, pôs-se a mim de modo mais contundente. Nessa época passei a buscar leituras, disciplinas e grupos de estudo pela FURG e UFPEL, instituições nas quais eu já havia me inserido como aluna. Desafiei-me a ir além e buscar subsídios para minhas incursões no campo da infância em outras instituições. O Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU da Universidade Federal do Rio Grande do Sul —

⁵ “A Invenção da Infância”, documentário produzido no ano de 2000, dirigido por Liliana Sulzbach (BR/RS). Sinopse: a partir da frase “ser criança não significa ter infância” a realizadora analisa as diferenças entre meninos e meninas do Sul do Brasil e crianças do Nordeste. A utilização de trechos animados reforça o tema. Duração: 26 minutos.

UFRGS acenava como uma possibilidade para o desenvolvimento de estudos acerca da temática que estava a mobilizar e despertar meu interesse, mesmo sem ainda saber, ao certo, o que exatamente eu queria/iria pesquisar sobre a infância.

Esse desejo de estudo na UFRGS pode ser concretizado de modo mais facilitado com minha vinda para Porto Alegre. Atuei como professora da rede municipal de ensino em Rio Grande por apenas dois anos e meio. A partir de um convite profissional recebido decidi pedir exoneração do cargo público e vir residir em Porto Alegre, passando a lecionar numa escola da rede privada do ensino, atuando com a educação de crianças na mesma faixa etária já anunciada.

Permaneci nessa cidade e nessa instituição de ensino como professora de agosto de 2005 a dezembro de 2011. Em março de 2012, por conta da aprovação obtida em concurso público para ingresso na carreira do Magistério Superior retornei para a cidade de Rio Grande, voltando a atuar na formação de professores, agora como docente efetiva no Instituto de Educação – IE da FURG.

Ainda naquele período, logo da minha chegada em Porto Alegre, a possibilidade de participar de seminários, palestras, simpósios, disciplinas, eventos em geral dentro do campo da educação foram auxiliando-me a refinar minha escolha dentro dos estudos sobre a infância. Passei a participar como aluna PEC⁶ das disciplinas da Linha de Pesquisa “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero”, do PPGEDU da UFRGS.

As leituras realizadas e as discussões travadas nas aulas levaram-me a problematizar a produção das identidades de gênero na infância. Essas discussões posicionaram-se como centrais naquele momento profissional vivido. Minha atuação na escola como professora levava-me a observar, perceber e refletir, dentre outras coisas, sobre o modo como as minhas alunas

⁶ PEC significa Projeto de Educação Continuada e se constitui como um Curso de Extensão, possibilitando o ingresso nas disciplinas oferecidas pelo PPGEDU da UFRGS, sem obter vínculo com o mesmo.

investiam, em seus corpos, desde tão pequenas, padrões estéticos e corporais de consumo e embelezamento, suscitando seus *pertencimentos* e uma espécie de *erotização autorizada* no desenvolvimento de tais práticas⁷. Paradoxalmente, mesmo sem serem possuidoras de atributos físicos, os cuidados, o zelo, os investimentos e a atenção para com seus corpos e suas aparências eram/são processos vigentes e recorrentes entre aquelas meninas.

Mesmo sabendo que os investimentos direcionados aos corpos são marcadores culturais disseminados e instaurados em algumas sociedades e, por esse aspecto, também se convertiam em práticas direcionadas às crianças ao vivenciarem suas infâncias, tal conhecimento não era capaz de isentar a inquietação que em mim se mobilizava.

Digo isso por que me chamava mais a atenção o fato dos uniformes escolares dessa instituição incitarem e possibilitarem todo um investimento por parte das meninas em suas aparências. Tais aspectos levaram-me a indagações sobre o conceito de “pedofilização como prática social contemporânea” dessa infância contemporânea produzida em pleno meio escolar, uma vez que minhas alunas viam-se envoltas em práticas de consumo e de embelezamento com seus corpos infantis escolarizados (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012).

Para exemplificar o que digo, irei relatar um fato ocorrido em 2006, logo após o início do ano letivo escolar. Considero esse episódio merecedor de destaque por ter sido a partir dele que minha aproximação com o estudo desenvolvido e que deu margem à produção desta tese começou a se delinear. Esse fato chamou minha atenção por apresentar alguns aspectos pontuais em termos de análise. Refiro-me aqui às práticas de uniformização do vestuário escolar. Nesse ano, uma campanha de lançamento dos *novos* uniformes, marcava o primeiro semestre do ano letivo escolar.

⁷ Recordo-me de ver minhas alunas de cabelos alisados ou com pequenas mechas, bem como demais adereços para enfeitá-los, unhas, olhos e bocas bem pintados, o uso de mini-blusas, shorts, sandálias, meias e bijuterias, incrementando o seu visual escolar. Ter um aparelho celular recém-lançado, mochila, estojo, bolsa e lancheira de algum ícone midiático do momento eram, também, grandes distintivos e objetos de desejo entre aquelas meninas estudantes.

Antes mesmo disso, em 2004, ano do centenário da escola, foram colocadas à disposição para venda e aquisição numa livraria ao lado da mesma, algumas peças diferenciadas dos uniformes escolares, alusivas ao ano comemorativo do centenário. Camisetas em cores variadas com um novo logotipo para serem customizadas pelos/as alunos/as⁸, baby looks com franjas até a cintura, shorts-saia, legging, meias, munhequeiras, faixas para o cabelo, mochilas, estojos, entre outros, serviram como um diferencial apresentado naquele momento pela instituição, em especial para o público feminino infantil, em virtude do ano comemorativo da escola. Foi nesses moldes que essa instituição passou a projetar como uma de suas práticas pedagógicas a proposta de composição da imagem infantil uniformizada com as peças escolhidas pelos/as estudantes para seu uso.

Então, desde o ano de 2004, ano do centenário, que os uniformes escolares não eram modificados. Deste modo, tanto os/as alunos/as que já eram estudantes da escola como os/as novos/as que chegavam à instituição, estavam adquirindo e utilizando como uniforme as peças comemorativas ao ano do centenário juntamente com os uniformes anteriores (agasalho esportivo e moletom nos tons de verde militar e camiseta nas cores branca e verde com logotipo da escola). Foi por esse motivo que a instituição lançou novas peças do uniforme no ano de 2006.

Naquele momento, em que eu havia chegado recentemente para trabalhar nessa escola, tal acontecimento foi suscitando em mim algumas problematizações. Primeiramente, pela propaganda que se fez ao seu entorno; pelos chamamentos para o desfile de *modas* com a apresentação dos novos modelos à vestimenta escolar; para o convite que alguns alunos e algumas alunas receberam por terem sido selecionados/as para participarem do lançamento, no momento do desfile das peças. Recordo de questionar-me: por

⁸ Algumas camisetas postas à venda tinham esse caráter: podiam ser adquiridas para que os/as alunos/as as customizassem, cortando suas golas, mangas, bainhas, fazendo aplicações de fitas, broches, botões, presilhas, utilizando tinta, glitter, cola colorida, purpurina, lantejoulas, etc., o que sua criatividade e interesse mandassem e permitissem.

que ter um *desfile* para apresentar o uniforme da instituição? Por que motivo essa atividade — desfilar/estar na moda — acontecia em uma escola?

Também me questionava por essa campanha ter sido lançada após o início do ano letivo, mais especificamente, entre os meses de maio e junho, período escolar no qual os/as responsáveis pelos/as alunos/as já haviam feito a aquisição das peças do uniforme para que seus/as filhos/as as utilizassem na escola. Tendo então, ocorrido um lançamento bem após o início das aulas, apresentando os *novos uniformes*, a obtenção dessas peças, mesmo sabendo que as crianças dispunham de uniforme para utilizar, se concebeu numa prática bem aceita nesse meio.

Com o tempo passei a perceber que nessa instituição de ensino, por estar diante de um público com poder aquisitivo e econômico elevado e, também, por perceber a centralidade dos discursos e das representações culturais e sociais acerca da importância de se investir na produção do corpo e consumir propostas que o diferenciem é que fui compreendendo que tais práticas foram/são elaboradas e instituídas precisamente para servir a esse público.

Nesse processo social e cultural parecia-me que ao incorporar em suas práticas pedagógicas a variação das peças dos diversos modelos de uniformes, a escola estava *definindo*, de alguma forma, um perfil de aluno/a (envolvido/a com sua imagem, seu visual e sua aparência, consumidor de ideias, produtos, práticas e comportamentos) que ela mesma promove e, com isso, os sujeitos que ali circulam, se viam interpelados e circunscritos por esse processo. Desse modo, ao sugerir modalidades diferenciadas aos uniformes de seus/as estudantes, a instituição cunhava identidades culturais a ela própria relacionadas.

Esse mesmo acontecimento ainda chamava minha atenção por outras características peculiares: pela variedade de peças, de cores e de modelos que compunham tais uniformes. Até então, ainda não havia pensado na possibilidade de existir outras formas/práticas de uniformização escolar, muito

distintas das quais eu tinha experimentado, ou seja, abrigo, bermuda, camiseta e moletom semelhantes para ambos os gêneros, em cores sóbrias, com o emblema da instituição.

Ao observar tais uniformes era possível perceber o quanto suas peças eram marcadas pelo estilo esportivo — *fitness* — principalmente o que era utilizado pelas meninas. Já começava a perceber que a prática estabelecida nessa instituição dava espaço e abertura para o exercício que se mostrava tão prazeroso, especialmente para as meninas, de vestir-se para ir à escola. Isso propiciou inúmeras possibilidades de composição de imagens que foram sendo produzidas e apresentadas diariamente pelas crianças. Nesse exercício de *revestimento* dos corpos infantis parecia emergir, entre as crianças, em especial entre as meninas, a sensação de pertencimento a um universo escolar ‘descolado’, repleto de ‘glamour’ e muito ‘fashion’.

Alguns questionamentos iam inquietando-me e sugerindo sua reflexão: que razões e princípios levavam uma instituição a sugerir e a implementar a possibilidade de variação da vestimenta para ir à escola? Que ideários eram afixados naqueles que consumiam e trajavam diferentes peças do uniforme (e outras tantas também)? Que noção de infância escolarizada se produzia e se propagava neste meio? Que representações de corpo uniformizado a escola parecia desejar ver inscritas nos corpos infantis? Será que deste modo e com a difusão de tal proposta a escola não estava, de certo modo, aproximando-se de práticas de consumo e embelezamento na infância e distanciando-se, ou ainda, deixando para um segundo plano, sua primordial função, o ensino?

Com o tempo, e em especial durante o desenvolvimento da pesquisa passei a perceber que tal proposta de uniformização do vestuário escolar não se convertia num distanciamento da escola de sua principal função, o ensino, mas, sim, que a proposta para os uniformes escolares era também, uma de suas práticas pedagógicas educativas, difundidas pela instituição. Proposta essa, que ao sugerir e possibilitar a variação das peças dos uniformes educava as crianças a cuidarem de suas imagens e aparências e sugeria, nesse

revestimento, um pertencimento social e cultural vinculado à moda, ao embelezamento, ao consumo e à produção dos corpos almejado pela escola. Também passei a perceber que cuidar do corpo, educando-o, imprimindo desígnios de gênero através das vestimentas sugeridas pela escola foram/são mecanismos adotados por essa instituição ao longo de sua trajetória como princípio educativo disciplinar e regulador dos corpos, ainda que os mesmos, em alguns momentos, suscitasse composições sensuais e erotizadas.

Outro aspecto merecedor de destaque se refere ao que eu acreditava ser uma novidade que estava por vir. Novidade que viria com o lançamento dos *novos* uniformes. Para minha surpresa, no início da semana do lançamento as peças do uniforme já haviam sido colocadas à venda e, imediatamente, muitas famílias as adquiriram e as crianças passaram a usá-las. No dia do lançamento, evidentemente, muitos já eram conhecedores, consumidores e usuários desses produtos.

Ainda sobre essa situação: mesmo tendo um lançamento com a apresentação dos *novos uniformes* da instituição, ficava valendo, a partir daquele momento do lançamento, todos os modelos anteriores que as crianças dispunham. Dito de outro modo: a escola, ao lançar uma nova linha de uniformes, não sugeria a exclusão das vestimentas anteriores. Isso fez com que as crianças tivessem uma grande variedade de peças e acessórios com a marca da escola em seus armários para colocarem em uso nas suas composições diárias.

Nessa análise vale registrar que no interior dessa escola há uma espécie de loja. Na verdade um guichê (localizado próximo ao centro esportivo), pequena filial da malharia que fornecia esses uniformes, para promover a visualização dos modelos existentes e, também, para facilitar no momento da compra e/ou encomenda dos produtos. Ao lado do prédio da escola há uma livraria muito procurada pelas famílias que têm seus/as filhos/as nesta instituição e em seu interior também se encontrava à venda, dentre outros produtos, em guichê semelhante ao da escola, os referidos uniformes.

Atualmente, além do guichê da malharia dentro da escola e da livraria ao lado da mesma também há, no interior do novo prédio da instituição, uma filial da livraria, tendo para venda produtos escolares e outros acessórios destinados às crianças, bem como os uniformes escolares, modificados, a partir de 2011 e, sobre eles, discorrerei a seguir.

Outra característica que marcou, por um tempo, a prática de uniformização do vestuário escolar nesta instituição diz respeito às suas regras: da Educação Infantil até a 4ª série do Ensino Fundamental a utilização do uniforme escolar, modelado para e pelas crianças, era de caráter obrigatório; de 5ª a 8ª séries do Ensino Fundamental era obrigatório a utilização da parte de cima da roupa com o emblema escolar e opcional a parte de baixo com o emblema (poderiam usar jeans, por exemplo), embora a escola aconselhasse todo o seu uso; para o Ensino Médio não era obrigatório o uso do uniforme, a instituição apenas o sugeria como uma possibilidade de uso.

Essa proposta de uniformização que vem sendo apresentada começou a se delinear desde 2004 e teve seu novo lançamento em 2006, mas vigorou na escola até o final de 2010. A partir desse período, uma nova campanha de fidelização e identificação da marca da escola por todo o Brasil trouxe outra proposta bem diferenciada para os uniformes escolares.

A primordial regra projetada foi a de ir incorporando, a cada ano da escolaridade, a obrigatoriedade do uso dos uniformes. Sendo assim, os/as alunos/as que no ano de 2011 ingressaram na 5ª série, tiveram a obrigatoriedade do uso de todo o uniforme, ao contrário de antes. Paulatinamente essa proposta será colocada em prática. Deste modo, a escola pretende encerrar dentro de alguns anos as diversas regras e também a possibilidade de uso de uma diversidade de peças, que, por algum tempo, trouxe benefícios, mas também, prejuízos à instituição.

Em entrevista realizada durante a pesquisa com a profissional do marketing e da comunicação da escola pude saber que a captação de novos/as estudantes interessados pelo uniforme escolar diferenciado, sugerindo uma

flexibilidade em suas regras disciplinares, caracterizou um dos benefícios vistos pela escola, pelos/as estudantes e também por algumas famílias. A possibilidade de vestir-se de um modo menos rígido e mais *descontraído*, dando a possibilidade de não estarem todos/as estudantes vestidos de modo igual, podendo cada um/a imprimir seu estilo em torno desse uniforme, optando diariamente por quais peças e acessórios usar, marca outro benefício apontado pela instituição e também pelos/as próprios/as estudantes.

Por outro lado, problemas advindos com a questão da segurança, devido à multiplicidade de composições propagadas pelos/as estudantes em suas vestimentas escolares, dificultando o reconhecimento dos/as alunos/as da escola e possibilitando que outras pessoas adentrassem o prédio sem a devida identificação na portaria, assim como o não reconhecimento visual da marca devido às inúmeras variações não só na cidade de Porto Alegre, mas também em diferentes locais geográficos onde tem escolas da mesma rede, foram encaminhando para a necessidade de uma mudança de postura frente às regras e às normas dos uniformes escolares.

Os novos uniformes configuraram-se nas seguintes peças: camiseta de algodão em duas cores (branca e azul), de manga comprida e curta, bermuda, calça e casaco escolar azul marinho, em helanca, unissex, mesmo com algumas (poucas) opções, tais como um modelo de camiseta feminina com mangas fofas (um leve drapeado na costura) e o short-saia azul para as meninas.

Vale registrar que essa modificação não agradou muitas crianças, em especial as meninas que se envolviam com a composição de seus uniformes. No entanto, é interessante considerar o seguinte aspecto: mesmo tendo a escola concebido um uniforme semelhante e com poucas variações em suas peças, o investimento nos visuais uniformizados e na produção de seus corpos, ensinamentos da própria escola e de outras instâncias sociais e culturais, não deixou de se conceber. Durante o ano de 2011 pude perceber que as meninas têm recorrido a outras possibilidades de embelezamento, mostrando sua adesão a tais práticas e reforçando a produção de suas identidades de gênero

vinculadas a um ideário de cuidados com seus corpos, sua 'beleza', sua aparência⁹.

Enfim, como professora dessa instituição, olhava para esses acontecimentos em torno das práticas de uniformização do vestuário escolar e procurava compreendê-los em sua materialidade, buscava analisar as razões de sua existência, suas condições de possibilidade, como circulavam/circulam pela escola, como eram/são operados e o que buscavam/buscam promover para essa infância contemporânea escolarizada com a qual trabalhamos e estamos a produzir.

Cenas semelhantes do cotidiano escolar envolvendo crianças atentas, preocupadas e envolvidas com a produção e a glamourização de seus corpos já eram também vivenciadas e por mim observadas na escola em que eu atuei em Rio Grande antes de vir para Porto Alegre. Naquela escola da rede municipal de Rio Grande, no período em que atuei com docente, não existia o uso do uniforme, no entanto, recordo que minhas alunas *uniformizavam-se*, uma vez que combinavam peças, faziam uso de acessórios e demais artefatos, lançavam mão de trejeitos e toques pessoais investindo num visual por elas composto e *vestido* para ir à escola. Recordo que já me chamava a atenção visualizar tais cenas e situações, no entanto, sensações diferenciadas e até mesmo conclusões apressadas e posicionamentos equivocados eram por mim produzidos, pelo fato de, naquele momento, não ter inserção em estudos e leituras que me fizessem analisar, consistentemente, aquele processo. A leitura generalizada feita era a de que, pelo fato de serem pertencentes a um núcleo socioeconômico muito desfavorecido, as possibilidades de composição de seus visuais e investimento em seus corpos eram resumidas. Nesse sentido, a forma encontrada pelas meninas de estarem em *evidência* era promovendo, em seus corpos, uma visibilidade forçada, excessiva, que podia ser entendida como vulgar e até mesmo obscena por serem elas, crianças.

⁹ Adiante esses aspectos serão abordados.

Desse modo, estimulada pelos estudos, passei a olhar de forma mais interessada para as relações que se estabeleciam entre as crianças dentro e fora da escola, tensionada a partir dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação. Imersa nessas perspectivas de estudo fui ressignificando meus entendimentos sobre as experiências profissionais vivenciadas e, desse modo, fizeram crescer o meu interesse em problematizar, discutir e investigar as relações estabelecidas entre infância, gênero, embelezamento e consumo, mais especificamente tratando das experiências e incursões que eu tinha na escola em que atuava como professora na rede de ensino em Porto Alegre.

Nos anos de 2006 e 2007, que foram anos cruciais na implementação da proposta escolar de remodelação, composição, variação e flexibilização dos uniformes — indagando as práticas das crianças e da escola em torno dos uniformes escolares e observando que a mesma foi muito bem recebida e aceita naquele meio — como já dito, eu participava das disciplinas “Infâncias e Juventudes: gênero e sexualidade na Cultura Visual” e “Educação, Sexualidade e Relações de Gênero: considerações iniciais” do PPGEDU/UFRGS como PEC, bem como me preparava para o processo seletivo do Doutorado. Após meu ingresso no curso, estimulada pelas leituras e reflexões que já vinha desenvolvendo em torno das temáticas da infância, do corpo, do gênero e da sexualidade, cada vez mais me inquietava ao observar tal prática escolar em torno dos uniformes.

Nos anos seguintes de 2008 e 2009, anos em que a prática de uniformização do vestuário escolar adotada pela instituição mostrou-se plenamente consolidada e estabilizada, fiz minhas primeiras incursões como pesquisadora no intuito de capturar algumas informações e, desse modo, produzir alguns dados para a pesquisa, os quais auxiliaram na construção do projeto de tese defendido em agosto de 2010.

Com o propósito de melhor compreender e problematizar tal acontecimento escolar, que trazia à tona questões em torno do embelezamento e da erotização dos corpos femininos infantis, fui aproximando-me de estudos

que retratavam a face contemporânea do consumo na infância, bem como suas inserções nas diferentes esferas socioeconômicas das crianças. Desse modo, o consumo passou a tomar parte considerável das minhas atenções, reflexões e entendimentos, bem como a fixar-se como o mote da minha pesquisa. Assim, o projeto de tese e a primeira produção de dados para a pesquisa foram desenvolvidos seguindo por este caminho.

Os caminhos de pesquisa preparam algumas armadilhas ao/a pesquisador/a. Supostamente (e perigosamente!) parecia ter encontrado *a explicação* para uma série de questões que tinha acerca do assunto que vinha abordando.

Os meus estudos sobre o consumo deram margem à interpretação de ser ele o responsável, ou ainda, o propulsor da proposta de uniformização diferenciada pelo fato dessa escola atender a um público com poder aquisitivo e econômico elevado. Assim, parecia-me que determinadas práticas sociais e culturais eram elaboradas precisamente para servir a esse público (diferentemente das práticas da escola da rede pública em Rio Grande em que anteriormente eu tinha trabalhado). Nesse sentido, meu entendimento resumia-se na seguinte equação: os uniformes escolares se convertiam, quase que única e exclusivamente, numa estratégia de consumo daquela instituição.

Com o tempo, e em especial após a qualificação, diante das informações, sugestões, reflexões, inferências, contribuições e dos posicionamentos postos ao estudo pela banca examinadora, como é de se esperar, cada coisa foi tomando seu rumo, seu lugar, seu sentido. Verdades que por um tempo me acompanharam foram constituindo-se em incertezas e passei a duvidá-las e a contestá-las.

Com os questionamentos postos por algumas avaliadoras do projeto, indagando-me sobre o problema de pesquisa, no intuito de me fazer *voltar ao foco*, pude (re)posicionar meu olhar. Não tanto para o fenômeno do consumo que imprime ritmos e marca a vida das pessoas nas sociedades contemporâneas, embora saiba que é importante considerar esse

atravessamento social e cultural. No entanto, a sugestão foi a de olhar mais interessadamente para as práticas que se estabeleciam na escola, entre as crianças, em especial entre as meninas, observando cada vez mais nelas, extrapolando, assim, a relação feita entre *uniforme* e *consumo*.

Comecei, então, a observar mais nas vivências do meu cotidiano dentro e fora da escola e na forma como as crianças, em especial as meninas, se posicionam e são posicionadas em práticas de cuidado e investimento em seus corpos e, porque não dizer, na erotização dos mesmos.

Passei, então, a relacionar mais consistentemente tal acontecimento escolar com questões dirigidas à 'erotização dos corpos femininos infantis'. A pesquisadora Jane Felipe (2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012) tem nos instigado a pensar sobre tais questões a partir das problematizações tecidas em torno do conceito de "pedofilização como prática social contemporânea". Segundo a autora, ao mesmo tempo em que aparatos jurídicos são constituídos para preservar a integridade física, moral e social das crianças e, também, para combater práticas de pedofilia, há, contraditoriamente em nossa sociedade, um significativo investimento em práticas corporais já na infância. Assim, a produção e a veiculação dos corpos infantis, em especial os das meninas, envoltos em práticas de embelezamento, de intervenções estéticas, de cuidados com a aparência e com a imagem, tem propiciado a erotização e o consumo dos mesmos. Tais processos culturais e sociais de investimentos nos corpos, diante do seu crescimento e da sua proliferação, têm repercutido, também, em pleno meio escolar, não estando fixados em uma determinada classe social. Sujeitos oriundos de diferentes grupos sociais e culturais interagem com os discursos e as representações midiáticas, estando envoltos em práticas de consumo, ainda que de modos distintos.

O consumo, que nos estudos iniciais acabara por se posicionar na narrativa traçada como um grande *vilão* à infância passou a ocupar outro lugar na pesquisa. Nesse sentido, passei a percebê-lo como aquele que *possibilitava* o desenvolvimento de tal prática de uniformização, mas não mais como aquele

que *determinava* o desenvolvimento da mesma. Esse entendimento foi muito importante para a pesquisa, convertendo-se num *divisor de águas* do estudo desenvolvido.

Imersa em diversas instâncias e nas provocações que as mesmas me traziam, novos apontamentos e caminhos ao estudo foram delineados, os quais posicionaram consumo e embelezamento entremeados numa consistente *relação* que se delineava em torno dos uniformes escolares, promovendo a produção de identidades e denominações de gênero às meninas. Deste modo, o problema de pesquisa precisou ser reacomodado aos novos propósitos da investigação.

Tomando por base o que foi dito, meu principal problema de investigação consistiu em discutir *de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo tão difundidos em nossa sociedade e propagados pela escola na constituição de suas identidades de gênero?*

A partir daí desdobraram-se outras questões de pesquisa que busquei discutir ao longo do estudo, a saber:

- *Quais as representações de corpo as crianças possuem e de que modo elas expressam e interagem com tais padrões ao uniformizarem-se?*
- *De que forma os discursos sobre embelezamento e erotização, consumo e pertencimento estão imbricados nessas representações das crianças?*
- *De que estratégias as meninas se valem ao comporem seus visuais uniformizados?*
- *Quais as identidades de gênero associadas, propagadas e produzidas nessa prática escolar?*

Para dar conta de tais questionamentos a pesquisa teve como aporte teórico e metodológico dois campos de estudo: os *Estudos de Gênero* e os *Estudos Culturais*, os quais se prestaram, diretamente, para dialogar com a mesma.

Enfim, tais entendimentos configuraram-se na trama — alinhavada e por vezes customizada! — entre as inquietações da minha vida acadêmica e profissional, a qual tratou de investigar sobre infância, corpo, identidades de gênero, consumo e embelezamento em torno das práticas de uniformização do vestuário escolar.

Diante disso, como era de se esperar, a proposta metodológica também precisou ser reacomodada aos novos propósitos da pesquisa. Para tanto, passo a seguir, a apresentar os caminhos percorridos pela pesquisa e as composições propostas para o seu desenvolvimento.

CAPÍTULO 2

A ROUPAGEM QUE VESTE ESTA TESE

2.1 Composições teóricas e conceituais

O convite é deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulharmos naqueles autores e teorizações nos quais encontremos fontes consistentes, ferramentas produtivas para a formulação de nosso problema de pesquisa, exatamente na medida em que eles nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tencionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguranças para nós e, especialmente, ousando estabelecer relações entre esses referenciais e as primeiras incursões que fazemos em nossos materiais empíricos (FISCHER, 2002, p.58).

Assim como já fora destacado anteriormente, no desenvolvimento dessa pesquisa de doutorado, tomei como base as teorizações e as pesquisas que vêm sendo desenvolvidas no âmbito dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação, em especial àquelas vinculadas à vertente pós-estruturalista de análise, a qual tem procurado questionar verdades que se pretendem únicas, universais, absolutas e totalizantes. A crítica pós-estruturalista, ao afrouxar a rigidez estabelecida em diversos sentidos pelo outro campo, o estruturalismo, tem se apresentado muito produtiva para a educação, na medida em que seus estudos não têm o intuito de, no âmbito de suas produções, descobrir e desvelar verdades. Pode-se afirmar que nessas investigações é central o processo de significação, no entanto, abrem espaço para indeterminações e incertezas como modos alternativos de se pensar e de se problematizar o objeto de investigação, acolhendo o entendimento de que é possível produzir saberes ao apresentar respostas provisórias e temporárias aos estudos.

Minha proximidade com a crítica pós-estruturalista deu-se no Mestrado em Educação, tendo se solidificado no andamento do Doutorado. Tal

vertente teórica e as perspectivas dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação se mostraram bastante produtivas para o desenvolvimento da minha investigação, principalmente pelo fato de terem trazido incertezas, indagações, questionamentos, dúvidas e reflexões que me possibilitaram, ao longo do estudo, olhar de modos diferenciados, desconfiados e menos ingênuos ao pesquisado, reorganizando rotas e traçados da pesquisa, sem carregar a necessidade da busca por uma resposta certa, correta, definitiva que viesse para desvendar/solucionar algo.

Com as perspectivas teóricas adotadas posso afirmar estar aprendendo, constantemente, a operar com o transitório e com o provisório, em especial no que diz respeito às diferentes crianças e suas infâncias, como também à produção das identidades de gênero femininas. No entanto, é preciso considerar que esse não foi/é um aspecto simples e de fácil aprendizado, em especial por estarmos inseridos/as num campo como o da educação. Sabemos que por muito tempo (e ainda hoje) essa área produziu/produz pesquisas e estudos que visavam/visam apontar caminhos seguros, traçando direções, delineando recomendações, prescrevendo soluções.

Nesse sentido, como vinha sendo dito, me apoiei nos Estudos de Gênero e nos Estudos Culturais em Educação, vinculados à vertente pós-estruturalista, suspeitando das visões unidirecionais e conclusivas, que visam apontar erros e seus culpados e, por assim fazer, apresentar uma solução universal às problemáticas e mazelas educacionais. Busquei, no desenrolar do Doutorado, com as perspectivas teóricas adotadas, um caminho inverso e diferenciado à pesquisa que me propus realizar. Nesse caminho trilhado não foi minha intenção apontar as práticas de uniformização escolar como equívocos e erros educacionais daquela instituição, nem tampouco o de traçar um caminho seguro para a utilização e a composição dos uniformes das crianças, em especial os das meninas, que distanciasse tal prática escolar do consumo e do embelezamento dos corpos infantis.

O interesse não foi perseguir tais aspectos num enfoque polêmico, denunciador: foi, sim, o de colocar em discussão e análise as relações entremeadas e estabelecidas entre consumo e embelezamento percebidas entre as crianças no cotidiano da escola em que eu atuava profissionalmente, em especial, no que tange aos uniformes escolares sem, com isso, ter o propósito de solucionar o problema de pesquisa anunciado. Meu foco de estudos foi o de problematizar a produção das identidades de gênero femininas infantis instauradas em pleno meio escolar. Pode-se afirmar que por meio de discursos e representações sociais e culturais as meninas são incitadas a investirem, em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo, projetando identidades corporais para si já na infância, demarcando, assim, ressonâncias do processo de “pedofilização como prática social contemporânea” incrustado nas relações estabelecidas na escola (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012). Daí emergia o meu interesse de pesquisa: das percepções que eu tinha e fazia enquanto professora daquela instituição de ensino.

Os referidos campos de estudo, nos últimos anos, devido à produtividade de suas pesquisas e investigações desenvolvidas, vêm ganhando cada vez maior atenção e destaque, justamente por se oporem ao hibridismo das pesquisas de caráter prescritivo e regulador no campo da educação.

No que tange aos Estudos Culturais, vale grifar, conforme apontam estudos e pesquisas, que a sua institucionalização deu-se no alto dos anos 60 do século XX, mais especificamente no Centro de Estudos Contemporâneos, da Universidade de Birmingham, na Inglaterra. Entretanto, a noção de que já se realizavam estudos nessa vertente culturalista foram direcionados por pesquisadores tais como Jesús Martín-Barbero (2003) e Nestor García Canclini (2001), argumentando, ainda, que não se tem como definir a sua origem em termos geográficos e teóricos. Tais pesquisadores ainda assentaram que, na ótica desses estudos, essas preocupações com o *início* dos Estudos Culturais não sejam questões centrais.

No entanto, é importante considerar que tais estudos suscitaram significativas mudanças na teoria cultural e nos entendimentos direcionados ao conceito de cultura. Entretanto, naquele período e espaço geográfico, as investigações desenvolvidas direcionavam (e é importante compreender que ainda hoje direcionam) atenção especial para a relação que se estabelece entre cultura e sociedade.

Por algum tempo as pesquisas dos Estudos Culturais fundamentaram-se, sobretudo, no marxismo, em especial até meados dos anos 80 do século passado. Isso não significa dizer que as teorizações marxistas deixaram, no cenário atual, de configurar a proposição teórica de algumas investigações desses estudos. O que pretendo salientar é que pesquisas abordando a relação estabelecida entre cultura e sociedade, numa perspectiva pós-estruturalista, passaram a ser predominantes dentro da vertente teórica dos Estudos Culturais, recebendo, inclusive, atenção de outros campos, como é o caso dos Estudos de Gênero.

Primordialmente, as pesquisas de tendência marxista dos Estudos Culturais centravam análise no estudo das subculturas, ou das culturas negadas, criticando fortemente as noções elitistas e hegemônicas que traziam à tona o binômio alta e baixa cultura, hierarquizando-os. Com o passar dos anos e o crescimento/desenvolvimento das pesquisas em várias localidades do mundo, essa distinção/classificação deixou de ser relevante e o termo cultura passou a adquirir outros significados.

Cultura passou a ser compreendida como campo conflituoso de lutas, contestação e significados sociais, formas variadas dos grupos por meio dos quais são produzidos e recompostos sentidos e sujeitos, através da manifestação de singularidades, peculiaridades e particularidades dos distintos grupos sociais. A cultura, nessa perspectiva, não é entendida como *a* manifestação orgânica e natural de toda uma comunidade, nem como domínio cultural isolado de um grupo social, demarcando o que seria o *bom* gosto da sociedade e assim caracterizando a cultura reconhecida e elitizada. A cultura

destaca, nessa narrativa, seu caráter fundamentalmente produtivo e criativo, vista como ação, como atividade, como experiência que produz identidades e diferenças. Embora concepções de ordem mais conservadoras e tradicionais tentem imprimir o significado de que a cultura é um produto final, concluído, definitivo, da ordem da razão histórica da sociedade, ou ainda um conjunto pronto e acabado de regras, convenções, marcas e regulações sociais, sua produtividade denuncia a polissemia de seus sentidos e significados inscritos em diferentes e múltiplos grupos sociais que, por fim, transgridem, inovam, abandonam, reinventam, produzem o que viemos nomeando por *culturas e identidades culturais*.

Cultura envolve uma rede de representações e discursos, adquirindo diferentes significados inscrita no social. Ou seja: a moda, a música, o cinema, etc., são exemplos dessa rede de discursos e representações sociais que carregam marcas culturais, as quais adquirem diferentes significados, relacionados aos distintos grupos que os produzem e que pelos seus sujeitos pertencentes, são também produzidos. Ainda vale registrar que, desse entendimento traçado de cultura, afastam-se ideias tradicionais que compreendem os valores e os hábitos de uma sociedade como fixos, universais, naturais e imutáveis.

Segundo Marisa Costa (2003, p. 36),

‘Cultura’ transmuta-se de um conceito impregnado de distinção, hierarquia e elitismos segregacionistas para um outro eixo de significados em que se abre um amplo leque de sentidos cambiantes e versáteis. Cultura deixa, gradativamente, de ser domínio exclusivo da erudição, da tradição literária e artística, de padrões estéticos elitizados e passa a contemplar, também, o gosto das multidões. Em sua flexão plural — ‘culturas’ — é adjetivado, o conceito incorpora novas e diferentes possibilidades de sentido. [grifos da autora]

No âmbito dos Estudos Culturais presume-se que o saber é produtivo sendo elaborado em conexão com as relações sociais e culturais no qual se funde. Sendo assim, verificamos atualmente que no campo da educação as

pesquisas desenvolvidas se apresentam bem polarizadas e diversificadas, não estando vinculadas necessária e exclusivamente aos aspectos referentes à educação escolar. O saber produzido, o qual fora anteriormente mencionado, não é um legado exclusivamente escolar. Muitas questões de pesquisa têm sido elaboradas buscando discutir as produções sociais e culturais de saber desenvolvidas em variadas instâncias, como a televisão, o cinema, as novelas, a publicidade, as revistas, etc.

Nessa mesma direção, ampliando a noção de cultura, nesses campos de investigação, até mesmo a noção cristalizada de tempo histórico recebe outra conotação. Imersa nessas perspectivas teóricas é compreendido que vivemos em um tempo multifacetado, marcado por mudanças e transformações, pelo seu caráter efêmero, passageiro e transitório.

Nesse tempo no qual vivemos, em que tudo muda velozmente, somos, a todo o instante, apresentados a uma série de novidades que se pretendem universais e totalizantes em especial em sociedades ocidentais como a nossa. Novidades essas, que na complexidade das relações sociais mostram-se cambiantes, voláteis, descartadas e deixadas num esquecimento pródigo assim que demais invencibilidades passam a existir, e tudo isso em uma mostra da necessidade de “pertencimento” que envolve as pessoas (BAUMAN, 2008). Esta é uma das inúmeras características que marcam o tempo presente, ou ainda, o *contemporâneo*.

Vivemos num mundo social onde novas identidades culturais e sociais emergem, se afirmam, apagando fronteiras, transgredindo proibições e tabus identitários, num tempo de deliciosos cruzamentos de fronteiras, de fascinante processo de hibridização de identidades. É um privilégio, uma dádiva, uma alegria, viver num tempo como esse, num tempo assim... (SILVA, 2001, p. 7).

Aprofundando nosso olhar sobre esse mesmo tempo e processo histórico observamos, em especial, desde a segunda metade do século passado, que produzimos, somos produzidos e assistimos ao advento e à evolução de inúmeras inovações e aparatos tecnológicos que, definitivamente, romperam

com antigos modos de estabelecer e desenvolver comunicação. Por conta desta premissa, imprimiram-se novos ritmos, espaços, tempos, acontecimentos, estilos de vida e modos de ser às pessoas. Tais fatos carregam consigo um elemento simbólico fundamental em termos de análise: nestas sociedades configuram-se e operam-se modos distintos de se constituir, produzir e exercer *educação*, possibilitando que várias instituições sociais também tomem para si tal tarefa.

É nesse sentido, que outro conceito, o de “pedagogia cultural” (GIROUX, 1995), merece destaque. Ele traz consigo o entendimento de que ocorre *pedagogia* (educação) em todo o lugar em que o conhecimento é produzido e os saberes circundantes deste processo excedem e vão além dos limites impostos pelas instituições familiar e escolar. Ainda concebe a *cultura* como campo privilegiado do saber, na qual são produzidas práticas culturais de significação que educam.

Nas palavras de Henry Giroux e Peter McLaren (1998, p. 144):

Existe pedagogia em qualquer lugar em que o conhecimento é produzido, em qualquer lugar em que existe a possibilidade de traduzir a experiência e construir verdades, mesmo que essas verdades pareçam irremediavelmente redundantes, superficiais e próximas ao lugar-comum.

Sobre esse aspecto Tomaz Tadeu da Silva (1999, p. 139) aponta que:

Tanto a educação quanto a cultura em geral estão envolvidas em processos de transformação da identidade e da subjetividade. (...) através dessa perspectiva, ao mesmo tempo que a cultura em geral é vista como uma pedagogia, a pedagogia é vista como uma forma cultural: o cultural torna-se pedagógico e a pedagogia torna-se cultural.

Sendo assim, ao observarmos os processos educativos da contemporaneidade — os quais se solidificaram e são sustentados por relações sociais no exercício das pedagogias culturais em suas diferentes ações, nuances e estratégias — identificamos que os mesmos criaram rachaduras à hierárquica

estrutura escolar e familiar da Modernidade. Hoje em dia, a noção de educação, ao mesmo tempo em que é ampliada, dilui-se pelo espectro social como os “líquidos” (BAUMAN, 2001). Notoriamente, diferentes esferas sociais e culturais produzem educação e as práticas pedagógicas desenvolvidas por essas esferas mostram-se revestidas por uma espécie de novo “código de civilidade”, fixando a necessidade de uma formação/educação que se dá na relação dos sujeitos com os inúmeros signos postos no contemporâneo (BUJES, 2002).

Nesse campo de conhecimento, instâncias sociais e culturais como propagandas, novelas, filmes, jornais, revistas, publicidade e seus variados produtos, brinquedos, artefatos, personagens, moda, lugares etc., são compreendidas como pedagogias culturais, em que conhecimentos e aprendizagens são produzidos, discursos são significados, emanam representações, incitam a produção de identidades sociais e culturais às pessoas.

Sendo assim, podemos pensar que algumas instâncias, tais como a mídia, em especial a televisiva, que até outrora eram consideradas como lugares voltados basicamente ao entretenimento e à diversão das pessoas, hoje são consideradas como potentes ferramentas de conhecimento e aprendizagem, regulando, moldando e educando nossas vidas através de seus discursos e suas representações. E mais do que isso: pelo fato de estarmos inseridos cotidianamente num mundo midiático, nossas identidades vão sendo forjadas e construídas por meio de seus variados apelos, mecanismos e estratégias.

Do mesmo modo podemos intensificar nosso olhar sobre outras mídias, tais como a impressa, e observar que por meio de seus variados discursos e representações também interpelam os sujeitos em suas produções, sendo também consideradas como instâncias educativas. A pesquisadora Leni Vieira Dornelles (2002, 2010) em sua tese de doutorado intitulada “Meninas no Papel” pesquisou algumas revistas femininas dirigidas ao público feminino infantil investigando o modo como seus discursos e enunciados subjetivam as meninas

na constituição de suas identidades ‘inocentes e erotizadas’. Tais revistas, oferecendo dicas, truques, macetes, testes, ofertas de consumo, etc., interpelam as meninas e, nesse exercício, sugerem a composição e aceitação de verdades que por elas devem ser seguidas. A pesquisadora ainda alega que por meio de determinados mecanismos e aparatos as revistas apontam para “um modo de subjetivação próprio da contemporaneidade e que produz meninas inocentes e erotizadas ao mesmo tempo” (2010, p. 186).

Por esse motivo é que seus estudos assinalam que as revistas podem ser vistas e “funcionam como uma pedagogia cultural que exerce poder por meio de seus saberes sobre as meninas, ensinando-lhes técnicas de como lidar com seu corpo e fazê-lo funcionar dentro daquilo que é ditado pela ordem do momento atual” (2010, p. 178).

Dito isto, vale ressaltar que as pesquisas do campo dos Estudos Culturais em Educação, assim como as dos Estudos de Gênero, atravessadas por esse conceito de pedagogia cultural possibilitam-nos olhar para além da escola e entender que não é somente em seu interior que se produz educação. Acredita-se, nessas perspectivas, que os sujeitos femininos e masculinos, adultos e infantis, têm suas identidades constituídas por meio dos discursos e das representações de determinadas instâncias sociais e culturais que investem, maciçamente, na fabricação das mesmas, marcando o tempo presente.

Os corpos, ou ainda, a produção dos corpos na contemporaneidade, servem como exemplo do que vinha sendo dito. Como entidades sociais e culturais, nossos corpos são abrigo de toda uma pluralidade de discursos e representações que circulam pelo espectro social, como por instâncias como a mídia, interpelando-nos a perseguir um ideal de corpo inscrito na sociedade e na cultura, tendo a proposta de constantemente buscá-lo e construí-lo¹⁰.

No ponto de vista dos campos de estudo que fundamentam esta tese alguns outros conceitos, já mencionados nessa narrativa, como os de

¹⁰ No capítulo 5 é que esses aspectos mencionados acerca da produção dos corpos na contemporaneidade serão novamente mencionados e melhor trabalhados.

representação e discurso, merecem destaque. É claro que do lugar da onde falamos e de onde nos posicionamos os mesmos podem assumir diferentes significados sociais e culturais.

Representação envolve as práticas de significação e os sistemas simbólicos através dos quais estes significados — que nos permitem entender nossas experiências e aquilo que nós somos — são construídos. (...) As representações envolvem, pois, as práticas de construção e partilhamento de sentidos na cultura, pela operação de diferentes e variados signos e sistemas de classificação (MEYER, 2000, p. 58).

O conceito de representação tem aparecido com grande frequência em diversos trabalhos oriundos de variadas áreas e campos do saber. Certamente, assim como a realidade não é algo dado, mas, sim, algo socialmente construído, numa estreita relação com o saber e o sujeito e em constante mutação, o conceito de representação perpassa e atravessa as ciências humanas, não sendo compreendido como legado e patrimônio de uma área em especial. Suas raízes encontram lastros em campos como a sociologia, a antropologia e a psicologia.

Segundo Angela Arruda (2002), o campo da antropologia deu ao conceito de representação um caráter importante para as teorizações de abordagem culturalistas e de gênero, tão logo dimensiona seu foco para o simbólico. Conforme aponta a mesma autora, a “história das mentalidades” também abraçou o conceito, dando a ele outro enfoque, na memória.

Para os interesses analíticos desta tese, tal conceito não é concebido como representação mental, pois sua abrangência, além de pouco operacional, foge da argumentação aqui desenvolvida. Representação sugere a produção de significados que se dão através de sistemas simbólicos, sejam eles advindos da linguagem e/ou da imagem, produzidos na esteira social e cultural.

Tais significados têm auxiliado meninos e meninas a compreender as diversificadas experiências sociais vivenciadas e, a partir delas, a decidir o que devem/querem ser/fazer ou não, tomando, tais vivências, como centrais, uma vez que são elas as que sustentam os entendimentos tidos possibilitando as

decisões tomadas, bem como a construção do sentimento de pertencimento a uma determinada cultura.

A representação social seria uma forma de conhecer típica das sociedades, cuja velocidade vertiginosa da informação obriga a um processamento constante do novo, que não abre espaço nem tempo para a cristalização de tradições, processamento que se esteia no olhar de quem vê. A representação, portanto, *não é uma cópia nem um reflexo*, uma imagem fotográfica da realidade: *é uma tradução*, uma versão desta. Ela está em transformação como o objeto que tenta elaborar. É dinâmica, móvel (ARRUDA, 2002, p. 134). [grifos meus]

Concebido em sua dimensão significativa, o conceito de representação é aquele que opera/funçiona/age em nosso comportamento por meio de símbolos e códigos que se “nacionalizam” e auxiliam na constituição de nossas identidades (WOODWARD, 2000). Segundo Silva (2001, p. 47):

É na intersecção entre representação e identidade que podemos localizar o caráter ativo de ambas. A representação não é um campo passivo de mero registro ou expressão de significados existentes. A representação tampouco é simplesmente o efeito de estruturas que lhe são exteriores: o capitalismo, o sexismo, o racismo. Os diferentes grupos sociais utilizam a representação para forjar a sua identidade e as identidades dos outros grupos sociais. (...) A identidade é, pois, ativamente produzida na e por meio da representação: é precisamente o poder que lhe confere seu caráter ativo, produtivo.

Stuart Hall (2000, 2002) também contribui com essa noção de representação traçada ao afirmar que as coisas não nascem carregando consigo *um* significado universal, *uma* identidade fixa; nós é que construímos e reconstruímos diferentes sentidos e significados a elas permeados por sistemas simbólicos e linguísticos de representação que circulam nas diversas sociedades e culturas.

Hall mobiliza nossas análises sobre as formas como se constroem os significados culturais das coisas e dos objetos que nomeamos. Segundo o autor

é preciso atenção especial para não confundir o mundo material, no qual coisas e pessoas existem, com as práticas de simbolização através das quais tais coisas e pessoas, por meio da representação, recebem sentidos e significados variados. Ou ainda: não é o mundo material o que atribui significados aos objetos e aos sujeitos; é o sistema linguístico, aquele utilizado para representar conceitos e entendimentos.

Ainda nas análises desse mesmo autor, percebemos que tais significados têm efeitos reais que regulam e produzem nossas práticas sociais. Nesse sentido, representar seria muito mais do que produzir significados. O processo de representação, que produz significados sociais, múltiplos sentidos e forja identidades, se dá no intercâmbio entre os membros de uma cultura. E é desta forma, conforme sua apreciação, que nos tornamos sujeitos culturais: produzidos no movimento da história, da sociedade e da transmutação da cultura.

Se pensarmos na produção das identidades femininas infantis, interpeladas pelos discursos midiáticos que valorizam e incentivam os cuidados e os investimentos com os corpos, percebemos que a representação de tais discursos na vida das crianças se dá tanto através daquilo que é mostrado a elas quanto do que não lhes é mostrado. Ou seja: os sujeitos infantis adotam para si determinadas posições de sujeito feminino imagináveis, constituindo suas identidades, através da representação que delimita, também, os significados que por elas são construídos.

Nessa análise, outro conceito-chave que contribui com a argumentação, também importante para essa investigação, é o de discurso. Muitos/as autores/as convergem para a ideia de que os sujeitos são constituídos pelos atravessamentos advindos dos variados discursos que circulam em diferentes instâncias e esferas culturais em nossa sociedade. Pode-se aferir que a construção das nossas identidades é fruto dos discursos e das representações compreendidas como práticas de significação social.

Mesmo acolhendo esse entendimento, Silva (2001, p. 42) ajuda-nos a problematizar consistentemente sobre o conceito de discurso quando nos diz que “tornou-se lugar comum atribuir às posições pós-estruturalistas a formulação de que a “realidade é construída discursivamente”” [grifos do autor]. Ou seja: ao enfatizar essa noção o autor problematiza essa compreensão tida, na tentativa de, na análise desenvolvida, desmanchar sua superficialidade cunhando o entendimento de que é mais produtivo dizer que aquilo que aceitamos e produzimos como realidade é *produto* do discurso social.

Discurso, na perspectiva pós-estruturalista vai sendo compreendido como todo um grupo de declarações, numa forma de representar conhecimentos, saberes e práticas de determinados grupos culturais em momentos históricos diferenciados. As práticas sociais dos sujeitos transmitem e produzem os significados construídos que se encontram pautados na cultura e nas distintas instâncias culturais, moldam e influenciam o que fazemos. Os discursos emanam representações à vida das pessoas.

Novamente apóio-me em Hall para estabelecer relação entre representação, discurso e identidade. Segundo o autor, os sujeitos podem se identificar e diferenciar por características étnicas, raciais, geracionais, de classe social, identidades de gênero e sexuais, inserções culturais, entre outros tantos marcadores possíveis. No entanto, encontram sentidos e significados múltiplos quando as posições construídas pelo discurso, que assim os nomeia como grupo, produz identidades que lhes são próprias. Ou seja: os sujeitos tornam-se sujeitos de seu grupo, pelas identidades constituídas através das representações advindas de seus discursos.

Nessa linha de pensamento, como vinha sendo dito, por discurso entende-se não apenas uma fala, frase ou uma exposição/posicionamento oral, mas principalmente uma prática que tem a capacidade de implicar na constituição de modos de ser. Pelos discursos são implementados, produzidos e legitimados dinâmicas e significados sociais. Os discursos designam um conjunto de enunciados que dizem respeito a determinados saberes e

conhecimentos e, pela repetição de certas representações construídas e circunscritas ao longo do tempo são produzidos, educam e levam-nos a entender o que se deve ou não fazer para estar inserido no tempo, na sociedade. Os discursos assumem, portanto, uma condição normatizadora e sua função reguladora, colocando em funcionamento mecanismos linguísticos que visam a produção de saberes. Na perspectiva pós-estruturalista, as representações e os discursos, por meio de práticas e estratégias, incitam/forjam os sujeitos na construção das suas identidades cambiantes.

O discurso, na perspectiva pós-estruturalista, não se limita ao ato de nomear coisas que já estejam postas no corpus social. Do mesmo modo não pode servir como entendimento de ser simplesmente registro e reflexo de objetos e coisas. Os discursos devem nos servir como conjuntos e práticas de significação. O discurso, ao nomear as coisas, as cria, as inventa, as constrói, as produz. Por isso mesmo que esse conceito não pode ser visto isolado de outros conceitos, como os de representação, cultura e identidade.

Desse modo percebemos que os discursos e as representações estão imbricados no processo da produção de nossas identidades. Na tentativa de exemplificar o que digo, podemos pensar nas pessoas que, numa possibilidade/vontade/necessidade de aderirem a determinados grupos sociais e culturais de um determinado tempo ou lugar, fazem o uso de roupas, acessórios, estilos, vivenciam certas práticas consideradas sintonizadas com a moda tida como predominante, fazem uso de seus signos e constituem pertencimentos numa mostra das representações e dos discursos implicando nesse seu processo identitário.

Há uma intensa discussão e produção em torno desses dois conceitos e para as análises estabelecidas nesta tese passo a utilizar, associado aos conceitos de representação e discurso, o de identidade, uma vez que o mesmo já se encontra atravessado em toda essa narrativa desenvolvida.

Pode-se aferir que os Estudos Culturais em Educação e os Estudos de Gênero percorrem o entendimento de que nossas identidades não são fixas,

naturais, duradouras, imutáveis, herança genética dada no momento da nossa concepção e descoberta com o nosso nascimento. Para ambos os campos nossas identidades são cambiantes, mutáveis, flexíveis, inacabadas, inconclusas, por vezes contraditórias e ganham múltiplos e variados sentidos, estritamente ligados aos contextos sociais e culturais em que são produzidas e ressignificadas. Por esse motivo nossas identidades são construídas social, cultural e historicamente e dão significado à experiência que temos de nós mesmos, estando em constante criação (WOODWARD, 2000).

Para Hall (2000, 2002) devemos pensar nas identidades culturais como uma constante produção. Não olhar as identidades como completas, mas sempre num processo inacabado que não se dá fora da representação.

O sujeito assume identidades diferentes em diferentes momentos, identidades que não são unificadas ao redor de um “eu” coerente. Dentro de nós há identidades contraditórias, empurrando em diferentes direções, de tal modo que nossas identificações estão sendo continuamente deslocadas. (...) A identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia. Ao invés disso, à medida em que os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam, somos confrontados por uma multiplicidade desconcertante e cambiante de identidades possíveis, com cada uma das quais poderíamos nos identificar — ao menos temporariamente (HALL, 2002, p. 13). [grifos do autor]

Os grupos sociais forjam suas diferentes identidades culturais por meio da representação. Podemos pensar sobre esse aspecto na produção das identidades femininas, marcadas pelas representações midiáticas. Certamente, elas são constituídas por meio de discursos e de atravessamentos que nomeiam determinadas caracterizações que representam, social e culturalmente, uma identidade contemporânea feminina: a mulher, independente, bem sucedida, heterossexual, que investe em seu corpo, adere e percorre práticas de embelezamento e composição de sua imagem. Por outro lado, nesse regime identitário, outras tantas formas de construção das identidades sociais e

culturais femininas também estão possivelmente abarcadas e em constante mutação.

Autores/as como Silva (2000) e Kathryn Woodward (2000) tratam de referir que esse processo constante de produção das identidades encontra-se sempre referido ao outro. Ou seja: na ótica desses/as estudiosos/as e dos estudos pós-estruturalistas a identidade não é o oposto da diferença: a identidade precisa, depende e se vê sustentada pela e na diferença. Identidade e diferença são, portanto, processos intrínsecos. Nesse sentido, identidade e diferença são conceitos inseparáveis, pois existe uma relação de estreita dependência entre um e outro.

Podemos pensar, partindo desse prisma, que não existe uma única identidade feminina disseminada mundialmente: diferentes composições do que se compreende pelo feminino são forjadas e possivelmente construídas e modificadas, estritamente conectadas aos diferentes pertencimentos dessas mulheres (religião, raça, etnia, geração, classe social, orientação sexual, sociedade, cultura, etc.). Essas múltiplas identidades (e diferenças) são constituídas por instâncias culturais e sociais atravessadas por discursos e representações.

Ainda podemos referir que a fabricação das identidades de gênero femininas — marcadas pelo consumo, pelos discursos que são veiculados por instâncias como a mídia e pelas representações que se produzem em torno do corpo belo, sadio e almejado — se dá por meio da marcação da diferença, ou seja, da necessidade de tornar-se diferente de outras mulheres e, também, do que se era antes de investir em determinadas práticas corporais. É preciso tornar visíveis (e aceitáveis) tais investimentos nos corpos.

Se no bojo das relações sociais e dos processos identitários que significam e constroem os sujeitos existe essa inseparabilidade das características que definem o outro e do que deles nos diferenciamos, as identidades culturais passam a assumir o emblema de não serem entidades absolutas, únicas e essências naturais do ser. Com isso vamos percebendo que a

chamada política de identidade invade a paisagem contemporânea ganhando visibilidade e assumindo grande relevância dentre os diferentes grupos e movimentos sociais. Sobre isso Silva (2001, p. 27) fala-nos que:

Novas identidades sociais emergem, identidades reprimidas se rebelam, se afirmam, colocando em questão, deslocando, a identidade unificada e centrada do indivíduo moderno: macho, branco, heterossexual... mudanças estruturais alteram radicalmente a paisagem cultural em que esta identidade reinava soberana, assentada numa localização aparentemente firme e segura. Essa localização é abalada, essa identidade hegemônica entra claramente em crise.

Dito isso é preciso acolher a proposição de que nossa sociedade não está, pura e simplesmente, constituída por uma soma de identidades culturais que convivem, em suas tantas diferenças, harmoniosamente bem. Tais identidades e diferenças, produtos das relações sociais de poder embaladas pelas suas distintas inserções culturais, marcas geracionais, raciais e étnicas, seus pertencimentos religiosos e suas orientações sexuais, entre outros aspectos, encontram-se marcadas pelas representações e pelos discursos que são, também, categorias inerentemente políticas.

Vale novamente grifar que os processos de significação que tais conceitos abordados possuem são constituídos social, histórica e culturalmente, pautados em tempos e espaços geográficos específicos e diferenciados.

Discorridas tais ideias centrais acerca dos conceitos de representação, de discurso, de cultura, de pedagogia cultural e de identidade, importantes ferramentas conceituais na composição analítica e argumentativa desta tese, passo agora a tecer algumas considerações a respeito dos Estudos de Gênero.

Inúmeras pesquisas têm sido desenvolvidas imersas nesse campo de investigação estudando a produção das identidades de gênero, tanto na escola como fora dela. Suas pesquisas têm contribuído, significativamente, para problematizar as diferenças conferidas a homens e mulheres, a meninos e meninas, produzidas na esteira da cultura. Certamente, uma de suas

contribuições para o campo da educação seja justamente a de relativizar a centralidade que alguns estudos sobre tais diferenças, principalmente direcionadas de áreas como a biologia e a medicina, as quais alegam que nossos corpos e nossas identidades são naturalmente dados, têm no bojo desses estudos.

Sem ter o intuito de marcar o seu *começo*, ou ainda, o seu *início*, mas, sim, de apontar o modo como essa perspectiva de estudos se projeta no debate educacional, construindo trajetórias diferenciadas que modifica, significativamente, a paisagem epistemológica sobre o conceito de gênero, farei um sucinto resgate das duas ondas do movimento feminista no século XX, berço dos Estudos de Gênero.

Conforme aponta Dagmar Meyer (2007), algumas historiadoras feministas, em geral, apresentam como referência do movimento feminista dois significativos momentos históricos. O primeiro deles, que remete a uma primeira onda do feminismo, aglutina-se do movimento sufragista que buscou direitos iguais entre homens e mulheres. A luta pelo direito ao voto caracteriza um destes ganhos dados às mulheres. Em termos de Brasil, vale salientar, que tal benefício só fora garantido com a Constituição de 1934, mais de quarenta anos após a Proclamação da República. Justamente com tal ganho, outras lutas travadas pelas mulheres passaram a ser desenvolvidas. Entre elas sobressaem-se o exercício da docência, as condições de trabalho, a realização do ensino superior, entre outras.

Nesse período já convergiam diferentes vertentes do feminismo, as quais proliferavam no corpus social estudos, manifestos e reivindicações das mulheres. Correntes consideradas mais burguesas e liberais, lutando pelo direito ao voto; outras de caráter mais político, aliadas aos movimentos sociais, na busca pelo direito à educação; e ainda àquelas de vertente anarquista, na luta pelo direito das mulheres de decidir sobre os destinos dados aos seus corpos e à vivência das suas sexualidades já se encontravam em vigor na pauta dos movimentos feministas, caracterizando-os.

Com o que foi dito já podemos perceber a polissemia de sentidos e significados que emergiam de um movimento multifacetado, decorrente das diferentes mulheres e necessidades que vinham de suas vivências sociais, políticas, históricas e culturais.

Outro momento histórico que marca o que é concebido como a segunda onda do feminismo encontra abrigo nos anos 60 e 70 do século passado. No Brasil, essa vertente do feminismo eclode com movimentos políticos e sociais de oposição à ditadura militar. Adiante, já nos anos 80, essa vertente polariza-se com os movimentos de redemocratização da sociedade brasileira. Na esteira das discussões e lutas dessa onda feminista visibilizaram-se o maciço investimento na produção intelectual sobre gênero, possibilitando o desenvolvimento de pesquisas e estudos que não apenas buscavam denunciar as diferenciações entre homens e mulheres construídas social, histórica, culturalmente, mas, fundamentalmente, na busca por problematizar essa subordinação histórica que minorava as mulheres em relação aos homens.

Segundo Meyer (2007, p. 13):

Essa trajetória rica e multifacetada do feminismo também foi, e é, permeada por confrontos e resistências tanto com aqueles e aquelas que continuavam utilizando e reforçando justificativas biológicas ou teológicas para as diferenças e desigualdades entre as mulheres e os homens, quanto com aqueles que, desde perspectivas marxistas, defendiam a centralidade da categoria de classe social para a compreensão das diferenças e desigualdades sociais.

Contemporaneamente, as estudiosas feministas se desafiam frente ao histórico binômio de ordem biológica homem x mulher, na busca por demonstrar que não são as características fisiológicas e anatômicas, nem ao menos distinções socioeconômicas, vistas isoladamente, que tem o poder de definir diferenças e inferioridades às mulheres.

Joan Scott (1995) considera o conceito de gênero como produto de um profícuo trabalho de mulheres inseridas no movimento feminista, no intuito de

cunhar o entendimento de que ele não é algo ligado ao determinismo biológico. Essa possibilidade de ampliar a compreensão sobre o significado que se atribui ao conceito de gênero é resultado das movimentações sociais e políticas dos anos 1960 e 1970, em especial. Por esse período intensifica-se a noção de que não se nasce homem ou mulher. Compreende-se que são ensinados atributos e legados, por meio de discursos e representações sociais e culturais, que promovem a produção de diferentes posições de sujeito, imbricados na constituição de suas identidades.

No bojo desses estudos e movimentos feministas foram debatidas questões relevantes e até mesmo, centrais, no intuito de desnaturalizar distinções essencializadas sobre os termos masculino e feminino, uma vez que os mesmos são compreendidos como termos recíprocos e não como definições separadas uma da outra. Justamente por acolher essa noção é que se torna cada vez mais coerente e importante falar em *relações de gênero*. Ao utilizar essa expressão mostramos a relevância que a mesma carrega: são os modos distintos de se constituírem homens e mulheres, na esteira da cultura, atravessados por discursos e representações, que ganham destaque no cenário atual de tais investigações.

A crítica pós-estruturalista, complexificada pelas suas estudiosas feministas, tem buscado problematizar noções de corpo e sexualidade agregadas ao conceito de gênero. Tudo isso, na tentativa de romper com uma visão superficial de que o sexo anatômico confere a homens e mulheres, de modo natural, dado e inato, características que os diferenciam e assim constituem suas desigualdades e, tão logo, inferioridades femininas. Na linha de pensamento dessas estudiosas, as diferenças e desigualdades constituídas sobre homens e mulheres não são da ordem da biologia: elas são social, cultural e historicamente construídas e situadas, e não determinadas pelo viés da anatomia de seus corpos.

Com essa proliferação de estudos e a polissemia de significados e sentidos múltiplos acerca do conceito de gênero dentro do feminismo em

diversas localidades mundiais, foi possível assentar algumas considerações fundamentais: uma delas é a de que ao longo de nossas vidas, imersos/as nas diferentes instâncias nas quais estamos inseridos/as vamos nos constituindo como homens e mulheres, processo esse que nunca se encontra finalizado, esgotado. Outra assertiva desses estudos propõe a compreensão de que nascemos e vivemos em espaços, tempos e ocasiões específicos e diversificados, assumindo representações que definem múltiplas formas de se viver e experimentar as feminilidades e as masculinidades.

No âmbito dos Estudos de Gênero temáticas polêmicas como relações familiares, sexualidade, trabalho doméstico, docência, temas considerados no campo educacional pouco importantes no que tange ao feminino, passaram a assumir relevância social dentro de tais investigações. O conceito de gênero, nesse sentido, estabelece sua trama e relação com outros conceitos e temáticas, como o de cultura, vista como campo de luta e contestação de significados, como já fora abordado.

Exatamente porque o conceito de gênero enfatiza essa pluralidade e conflitualidade dos processos pelos quais a cultura constrói e distingue corpos e sujeitos femininos e masculinos, torna-se necessário admitir que isso se expressa pela articulação de gênero com outras “marcas” sociais, tais como classe, raça/etnia, sexualidade, geração, religião, nacionalidade. É necessário admitir também que cada uma dessas articulações produz modificações importantes nas formas pelas quais feminilidades ou as masculinidades são, ou podem ser, vividas e experienciadas por grupos diversos, dentro dos mesmos grupos ou, ainda, pelos mesmos indivíduos, em diferentes momentos de sua vida (MEYER, 2007, p. 17).
[grifos da autora]

Vale ainda registrar que o caráter afirmativo e estritamente profícuo e vigorante dos Estudos de Gênero no campo educacional, se dá, sobretudo, pelo fato deles buscarem intervenções significativas que visam minorar e modificar as relações historicamente constituídas que inferiorizam mulheres a homens em suas capacidades intelectuais, em especial.

O estudo dos papéis exercidos por homens e mulheres na sociedade, num caráter prescritivo de suas funções caracterizam um campo superficial que os Estudos de Gênero, na ótica pós-estruturalista, não perseguem. Investigar o modo como normas, símbolos, artefatos, convenções, leis, aparatos etc., de grupos sociais e culturais, mostram-se atravessados por representações e discursos sobre os gêneros feminino e masculino ratificam a importância desses estudos para o campo da educação, sugerindo sua proliferação, tão logo se encontram implicados nos processos de significação de tais gêneros.

Atualmente, os Estudos de Gênero têm produzido e contribuído com as pesquisas educacionais tencionando e problematizando essa noção, uma vez que nos desestabilizam e nos fazem desconfiar de certezas postas em circulação e vigor em torno do corpo e das identidades de gênero no espectro social. Nessa perspectiva de análise, os corpos femininos e masculinos se afastam de vertentes que os analisam como algo dado e inato, resultado de uma ordem biológica “existente na consciência no momento do nascimento” (MEYER, 2007). Do mesmo modo esses estudos distanciam-se de correntes que o veem estritamente como uma entidade universal, extrapolando a noção de que os mesmos sejam naturais e essencializados, construção cultural e histórica de caráter biologicista que muito vigorou (e por vezes ainda vigora) em nossa sociedade (BUTLER, 2007; SABAT, 2004, 2007; WEEKS, 2007).

Na perspectiva teórica aqui proposta, assim como afirma Guacira Lopes Louro (2000; 2007; 2007a; 2007b), o próprio conceito de gênero é aquele que privilegia a multiplicidade de vozes, de identidades e, portanto, de diferenças entre homens e mulheres, uma vez que não abrange, apenas, a noção/oposição existente entre os sexos. É compreendido, pois, como uma construção social que se encontra em constante transformação e parte do pressuposto que homens e mulheres estão inseridos em diferentes culturas, vivem essas diferenças e, portanto, legitimam e estabelecem, em suas constituições identitárias, relações de saber, poder e significação.

Confirmando esse pressuposto, nas palavras de Silva (1999, p. 91):

“Gênero” opõe-se, pois, ao “sexo”: enquanto este último termo fica reservado aos aspectos estritamente biológicos da identidade sexual, o termo “gênero” refere-se aos aspectos socialmente construídos do processo de identificação sexual. Essa separação é hoje questionada por algumas perspectivas teóricas, que argumentam que não existe identidade sexual que não seja já, de alguma forma, discursiva e socialmente construída, mas a distinção conserva sua utilidade. [grifos do autor]

Portanto, para os Estudos de Gênero — que compreendem o caráter efêmero e transitório do corpo — a ideia de base biológica e binária (homem x mulher) vai dando abertura e espaço nas teorizações para o entendimento de que o corpo (e a sexualidade) são constructos sociais, culturais, políticos e historicamente engajados, constituídos e situados, marcados por signos e códigos do tempo presente.

Ainda assim me parece importante salientar que embora as identidades de gênero e as identidades sexuais mantenham entre si uma *relação*, que a mesma não é sustentada por um caráter de dependência. O que isso significa? Que as identidades sexuais (o que é da ordem dos desejos, dos prazeres e da vivência da sexualidade) não são fixas, terminais e dependentes por conta do sexo biológico dotado dos sujeitos. As identidades de gênero (o que é da ordem das feminilidades e das masculinidades) são construções sociais e culturais, e não estão ‘presas’ ao sexo biológico de homens e mulheres.

Scott (1995) e Louro (2007), entre outras estudiosas do conceito de gênero o tem compreendido como uma “categoria relacional”. Relacional no sentido de perceberem existir uma relação estabelecida entre homens e mulheres. A dizer isso convergem com a noção de que a construção do feminino se dá levando-se em conta os aspectos estritamente vinculados ao masculino. Tão logo se aceita essa premissa, percebe-se o movimento oposto — a construção do masculino levando-se em conta o feminino —, instaurado e em vigor.

(...) ‘gênero’, além de um substituto para o termo mulheres, é também utilizado para sugerir que qualquer

informação sobre as mulheres é necessariamente informação sobre os homens, que implica o estudo do outro. Essa utilização enfatiza o fato de que o mundo das mulheres faz parte do mundo dos homens (...) (SCOTT, 1995, p. 75). [grifos da autora]

Nessa relação entre os gêneros masculino e feminino, articulações com outras categorias, sejam elas geração, etnia, raça, cor, classe social, sexualidade, entre outras, têm sido desenvolvidas e propostas em diversos estudos. A preocupação em investigar concepções essencializadas, aquelas dadas como universais no que se refere ser o 'próprio' do feminino e do masculino possibilitam a proliferação de muitos estudos que visam contribuir com a teorização social e cultural acerca do conceito e das relações de gênero.

Nesse sentido, como já fora mencionado, percebendo a amplitude da temática, não ficam grifados no conceito de gênero ideias superficiais acerca da diferenciação de 'papeis' sociais e as 'funções' distintivas das figuras femininas e masculinas. Resumidamente, podemos dizer que à categoria gênero ficam relacionados os aspectos da ordem da produção das feminilidades e das masculinidades.

Outro conceito cabe ser trazido nesta tese, uma vez que o mesmo encontra-se presente no seu desenvolver. Falo do conceito de classe social. Vale grifar que não é minha intenção aprofundá-lo, tendo em vista não ser o foco dessa investigação estabelecer certa comparação entre os sujeitos devido suas distintas inserções, pertencimentos e posicionamentos sociais. Ainda assim, farei uma rápida abordagem, pelo fato de, nessa pesquisa de Doutorado, compreendê-lo como um conceito produtivo que tangencia o estudo empreendido, embora secundário à argumentação desenvolvida.

Por classe social decorrem alguns entendimentos que merecem ser analisados. Podemos cunhar a esse conceito o lugar, ou ainda, a posição ocupada pelos sujeitos de determinados grupos sociais e culturais. Atualmente, a noção mais comum de classe social encontra abrigo nos aspectos relativos à renda e ao padrão econômico e de vida dos sujeitos, caracterizando-os,

identificando-os e, assim, diferenciando-os. Certamente, para a perspectiva pós-estruturalista, outros conceitos, articulados, fazem mais sentido e auxiliam nessa compreensão de grupos e suas classes sociais, assim como os conceitos de discurso, representação, identidade, cultura que já foram mencionados.

No entanto, do ponto de vista teórico em que se situa, o conceito passa a assumir diferentes significados. Dentro dos estudos marxistas, por exemplo, é possível fazer considerações sobre classe social e sobre as caracterizações dos distintos grupos socioeconômicos, sem estabelecer relação deste conceito com demais. As análises marxistas sobre classe social centravam (e centram) atenção, sobretudo, nas questões de caráter econômico, justamente pelo fato de pensarem que as classes sociais capitalistas se constituem sem tomar como referência qualquer outro atravessamento conceitual.

Os estudos de vertente pós-estruturalista, ao refletir sobre a classe social dos sujeitos e, ao cunhar identidades aos distintos grupos sociais não limita sua análise ao status e ao padrão socioeconômico dos sujeitos. Outros atravessamentos merecem atenção nessa análise, como os aspectos culturais e educacionais. Façamos um exercício analítico com o interesse de dar conta de tal assertiva: se considerarmos que *todos/as* somos sujeitos dos mesmos discursos e que os mesmos se manifestam interpelando os indivíduos em diferentes esferas socioeconômicas percebemos que suas infiltrações se dão em diversos espaços e, não apenas, em locais compostos por pessoas economicamente mais favorecidas, ou seja, a característica do consumo não é algo que pertença exclusivamente a um grupo/classe social.

Esse conceito que tangencia as discussões propostas na tese é trazido no intuito de, com ele, fazer interlocuções com as práticas de consumo estabelecidas na infância. Embora eu aborde essas práticas desenvolvidas pelas crianças de uma escola da rede privada de ensino — local composto por sujeitos pertencentes a um determinado grupo social e cultural, não apenas pelo que diz respeito às suas condições socioeconômicas, mas também pelas práticas vivenciadas por este grupo, é importante fazer uma ressalva.

Com isso quero dizer que sujeitos oriundos de distintas classes sociais são interpelados por discursos midiáticos em que estamos, cotidianamente imersos/as, sendo, desse modo, incitados a práticas de consumo, embora saibamos que existam distinções no pleno exercício das mesmas. É possível perceber nessa rápida análise a existência de uma articulação com a classe social no que diz respeito às práticas de consumo, contemporaneamente visibilizadas no espectro social, porém essa categoria não representa elemento central no posicionamento dos sujeitos.

Mariângela Momo (2007, p. 99), ao estudar as marcas de uma infância pós-moderna constituída a partir dos discursos midiáticos e do consumo numa escola da periferia de Porto Alegre demarca que as condições do mundo contemporâneo, as quais se encontram, em sua grande maioria, assentadas na exacerbação do consumo, não isenta o ingresso de tais práticas em grupos de sujeitos portadores de menor condição econômica. Ou seja, não é a pobreza a *deflagradora* do não consumo e aquela que excluiria tais sujeitos de um mundo do consumo. Em suas palavras:

O fato das possibilidades de consumo estarem limitadas pelas condições econômicas não significa que o consumo não exista. (...) Podemos entender o consumo não apenas como o consumo de bens materiais, mas também, e principalmente, de significados que promovem desejos e processos de identificação.

Para essa pesquisadora o mercado tem se mostrado ardiloso, inteligente e extremamente prático, fornecendo uma variedade de produtos, em versões diversificadas (e contrabandeadas) para todas as possibilidades aquisitivas das pessoas. Portanto, não existe uma definição que delimite e exclua das relações de consumo pessoas de menor posse. Ou seja: a classe social não se posiciona como categoria essencial no posicionamento dos sujeitos.

A “provisoriedade”, a “descartabilidade” e a necessidade pelo excesso são, conforme aponta-nos Gilles Lipovetsky (2007), os marcadores sociais e

culturais de uma vida de consumo, como máxima de felicidade, independente da classe social dos indivíduos.

Zygmunt Bauman (2008) também argumenta sobre esse mesmo aspecto. Segundo o autor, se numa sociedade pós-moderna e contemporânea, normal é consumir, e anormal seria o não consumir, ricos e pobres, ao mesmo tempo, mas com condições diferenciadas, buscam uma vida dentro da norma e feliz. Para Momo (2007, p. 94), “(...) a condição pós-moderna, configura a pobreza como parte dessa condição, como componente indispensável de uma determinada lógica de consumo”¹¹.

Demais grupos sociais com práticas e condições socioeconômicas diferenciadas da escola onde minha pesquisa foi realizada também são interpelados pelos discursos e representações do universo do consumo. A classe social entendida como condições socioeconômicas não é razão determinante das práticas de consumo: são os atravessamentos sociais e as inserções culturais que legitimam identidades aos sujeitos consumidores pertencentes a determinadas classes sociais.

Enfim, vale grifar que os conceitos e os estudos que aqui foram analiticamente delineados são o que são por serem construídos, constantemente, no movimento da história, da sociedade e da cultura. Por isso mesmo é que tem grande relevância para essa pesquisa, no intuito de dialogar com minhas mais profundas inquietações de profissional e estudante.

2.2 Composições teóricas e metodológicas

Portanto, a pesquisa nasce sempre de uma preocupação com alguma questão, ela provém, quase sempre, de uma insatisfação com respostas que já temos, com explicações das quais passamos a duvidar, com desconfortos mais ou menos profundos em relação a crenças que, em algum

¹¹ Estes e outros aspectos acerca das práticas de consumo, aqui rapidamente delimitados no intuito de problematizar o conceito de classe social, serão novamente mencionados e melhor trabalhados no capítulo 4, “Configurações Culturais de Consumo”.

momento, julgamos inabaláveis. *Ela se constitui na inquietação* (BUJES, 2002a, p. 14). [grifos da autora]

Após ter discorrido sobre aspectos centrais dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero, ambos alicerçados na perspectiva teórica pós-estruturalista, bem como após ter apresentado os principais conceitos teóricos que operaram nessa pesquisa, passo, então, para um segundo momento desse capítulo.

A partir de agora apresento as formas através das quais me propus investigar a relação estabelecida entre embelezamento e consumo produzida a partir e em torno das práticas de utilização dos uniformes escolares e percebida entre as crianças da escola em que eu atuava profissionalmente e na qual foi desenvolvida a pesquisa de campo. Esses endereçamentos de pesquisa demonstram as *composições* que eu, como pesquisadora, tratei de delimitar para a realização do estudo, levando em consideração suas particularidades e os encaminhamentos apontados no momento da qualificação do projeto de tese.

Desse modo vejo como importante, primeiramente, fazer algumas considerações acerca do local escolhido para o desenvolvimento da pesquisa: a escola.

Essa, desde o advento da Modernidade, passou a ser concebida por discursos social e culturalmente produzidos, como aquela instituição capaz, eficiente, promotora e responsável pela propagação da educação, em seu sentido amplo e formal. Desde então se destaca como uma das instituições importantes para o desenvolvimento da educação de crianças e jovens. Em linhas gerais, poder-se-ia dizer que, desde sua gênese, o projeto educacional e civilizatório disseminado pela Modernidade buscou assegurar, com o exercício da educação escolarizada — por meio de seus aparatos pedagógicos e sutis investimentos disciplinares —, a formação de sujeitos regulados e integrados na sociedade e envolvidos com o seu desenvolvimento e progresso, colocando, como condição de possibilidade, o alcance de tal premissa.

Segundo Maria Isabel Bujes (2002a, p. 14), as crianças que “dependiam inapelavelmente da proteção e da autoridade dos mais velhos para se aproximarem do ideal da realização humana” precisariam de um local específico para o desenvolvimento desse projeto social civilizatório que ultrapassasse os limites da família. Para tornarem as crianças em “seres maduros, equilibrados, produtivos, centrados, coerentes, racionais, no controle de suas emoções... Adultos, enfim!” (p. 14) a emergência da escola, segundo a mesma autora, se estabeleceu e

(...) tomou-as [*as crianças*] como fulcro de seus pronunciamentos, de seus escritos, de suas cruzadas morais etc. (...) tal regime discursivo possibilitou, por seu lado, que o dispositivo pedagógico fosse montado para colocar estas crianças na ordem do poder. (...) O aparato institucional, com suas arquiteturas, suas regras de funcionamento, suas diretrizes pedagógicas e curriculares, foi se estruturando para colocar a infância em quarentena naquela que constitui a instituição moderna por excelência: a escola (2002a, p. 24).
[acréscimos meus]

Contudo, em especial a partir da segunda metade do último século, inúmeras mudanças foram provocadas em nosso comportamento social. A velocidade que assumem as novas tecnologias e a sua constante transformação no corpus social tem possibilitado a emergência de inúmeras instâncias e esferas, as quais se mostram como potentes ferramentas e veículos de comunicação e educação.

Por conta disso temos assistido ao advento e à evolução de inúmeras inovações e aparatos tecnológicos e essas características, acrescidas da informatização do mundo contemporâneo em nossas práticas sociais, têm possibilitado que outras instituições culturais também produzam educação, sendo assim consideradas como pedagogias culturais em exercício (GIROUX, 1995).

Nesse sentido, e embora saibamos que por razões e atravessamentos políticos, sociais e culturais a escola venha perdendo prestígio, credibilidade e

seu status de detentora da educação formal, no sentido de não ser apontada como a *única* instituição responsável pela educação e pelo ensino, tendo em vista inúmeras instituições sociais e culturais envolvidas na transmissão/produção de saberes, valores, normas e regras para as crianças, ainda assim, são vistas como um profícuo espaço para a fabricação de identidades culturais infantis, ou ainda, de uma infância contemporânea escolarizada. Desse modo, mesmo que saibamos que demais espaços e instâncias sociais e culturais venham se destacando como potentes esferas educativas é preciso considerar o quanto as escolas ainda mostram-se envolvidas, no exercício de suas práticas e aparatos pedagógicos, na constituição de identidades infantis. Para tanto, a escola ocupou, e ainda ocupa, local privilegiado para tal exercício. A realização da pesquisa, nesse sentido e por esse motivo, foi desenvolvida no interior da escola onde atuei profissionalmente de 2006 até 2011.

Em segundo lugar, outra consideração necessária sobre a pesquisa diz respeito às escolhas teórico-metodológicas, ou ao modo como esta foi realizada. Embora a tradição moderna de pesquisa em educação tenha nos condicionado a conceber *um* modelo para a realização das investigações e assim poder coletar os dados e elaborar linearmente os relatos de como o mesmo processo se desenvolveu, buscando alcançar/assegurar uma suposta *neutralidade científica*, por outro lado, estudos apoiados na perspectiva pós-estruturalista vêm buscando desestabilizar e até mesmo desconstruir essa lógica cartesiana de métodos e endereçamentos de pesquisa.

A perspectiva adotada não toma para si um modelo único para a realização das investigações, nem tem pré-estabelecidas determinadas e rígidas regras de metodologia científica. Até mesmo o entendimento que se tinha sobre *coletar os dados* vem sendo ressignificado. Os percursos trilhados na realização do estudo são compreendidos como escolhas intencionais e interessadas do/a pesquisador/a e, nessa abordagem, os dados são *produzidos* numa rede de significação e de construção social. Dito de outro modo: os dados da pesquisa não estão postos no *corpus* social apenas aguardando a eficaz coleta do/a

pesquisador/a, nem são compreendidos como verdades absolutas e incontestáveis esperando para serem analisados, descritos e posicionados como *a* nova descoberta no campo educacional.

É claro que ao dizer que o/a pesquisador/a toma decisões e traça os caminhos para o desenvolvimento do seu estudo, não se quer deixar entender que pesquisas apoiadas nessa perspectiva teórica não sejam rigorosas. Tampouco que investigações situadas nessa abordagem apenas produzam meras constatações, resultado da produção intencional dos dados. Talvez o próprio fato de na perspectiva pós-estruturalista os caminhos de pesquisa mostrarem-se múltiplos, variados e até mesmo pouco explorados suscite, em perspectivas mais tradicionais e conversadoras, a noção de existir uma falta de rigor acadêmico. No entanto, esse é um modo equivocado de considerar as pesquisas produzidas pelos Estudos Culturais, bem como pelos Estudos de Gênero. Tais campos de estudos vêm, contemporaneamente, contribuindo significativamente com diversos campos de atuação, como é o caso da educação.

Conforme vinha sendo dito, devido à vasta possibilidade metodológica das pesquisas situadas na perspectiva pós-estruturalista, e no que diz respeito às investigações qualitativas, necessita-se de uma ampla variedade de procedimentos tomados pelo/a pesquisador/a que, integrados, possam vir a apresentar distintas maneiras de realizar a investigação. Tudo isto respeitando as particularidades de cada estudo e, ainda assim, oportunizando a elaboração de algumas estratégias específicas que, porventura, se mostrem adequadas à pesquisa.

Nesse sentido, a organização desses encaminhamentos e composições propostos ao estudo foi feita levando-se em consideração a compreensão que se tem acerca das infâncias, temática¹² do estudo realizado. Aqui, brevemente

¹² Adiante, irei dedicar-me de modo mais interessado à temática do estudo — a infância contemporânea, aqui rapidamente exposta. Essa narrativa será composta ao longo dos próximos capítulos. Problematizar a produção, a construção e a invenção histórica, social e cultural da infância; considerá-la contemporaneamente atravessada pelos marcadores do consumo; problematizá-la inserida em práticas corporais de moda e de embelezamento;

abordarei alguns de seus aspectos, sem com isso entender que nessa explicação se esgota toda a sua profusão teórica.

De um modo geral, compreende-se por *infância* o período de vida que vem sendo historicamente construído e estabelecido para o exercício de determinadas práticas sociais e culturais destinadas às crianças, em especial no Ocidente. Nesse sentido, a noção de infância percorrida nas pesquisas dos Estudos Culturais em Educação e dos Estudos de Gênero não é tomada como homogênea, fixa, naturalmente dada, nem ocupa a categoria de universal, uma vez que se considera que distintos modos de produzi-la ocorrem em diferentes locais geográficos. Do mesmo modo, a infância não é entendida como um período de inocência e de pureza, que precisa ser assim cultivado.

Por isso, na perspectiva pós-estruturalista, o termo *infâncias* propõe-se mais profícuo, justamente por ampliar a noção de tempo histórico e por referir-se ao modo como essa etapa da vida constantemente inventada e produzida é experimentada, explorada e vivenciada pelas diferentes crianças imersas em suas distintas culturas, sociedades, raças e etnias. O termo *infâncias* leva em consideração as inúmeras intervenções culturais e sociais que às crianças são legitimadas. Nessa perspectiva as *infâncias* são percebidas como algo que nos *escapa*, que desconcerta nossas certezas, nossos saberes e coloca em voga o que historicamente tem sido posto como verdade e construído para elas. As *infâncias* mostram-se revestidas numa rede de complexas relações, entremeadas com as produções culturais, sociais e históricas, não resultando de um processo evolutivo, como algumas perspectivas tentam-na fixar e enquadrar.

Diante desse entendimento traçado e ao acolher a noção de que as *infâncias* são atravessadas por pedagogias que a educam, a constroem, a inventam e assim a circunscrevem no tempo presente, aceitamos seu caráter

investigar suas repercussões nas práticas escolares em torno dos uniformes escolares se mostraram como importantes para se pensar nos pertencimentos que se constituem, na erotização autorizada dos corpos e nas práticas de pedofilização como prática social contemporânea que circulam por diversas instâncias.

volúvel de *provisoriedade*, uma vez que compreendemos que as pedagogias que atuam no hoje dessas infâncias, provavelmente, não serão as mesmas do porvir.

No que diz respeito aos uniformes escolares, podemos tecer considerações acerca desse aspecto de *provisoriedade* acima abordado. Ou seja: as pedagogias que atuam no modo como os uniformes das meninas são projetados na escola onde realizei a pesquisa pautam-se, dentre outros aspectos, na constituição de corpos femininos infantis modelados conforme desígnios de embelezamento, consumo, pertencimento e até mesmo erotização postos nos discursos e representações do contemporâneo. Certamente, diferentemente dessa proposta, encontravam-se inscritas outras pedagogias, de recato, pudor, norma e ordem, as quais atuaram nas proposições dos uniformes escolares das crianças desta escola em décadas passadas, por exemplo.

Portanto, ao atentar para esses processos educativos da atualidade, atravessados pelo exercício de pedagogias culturais que produzem e nomeiam práticas às infâncias propagadas no contemporâneo, percebemos a sua centralidade no debate educacional. Sua visibilidade tem se convertido em objeto de várias investigações (COSTA, 2009; MOMO, 2007; MUELLER, 2007; BUJES, 2002; COUTINHO, 2002; CORAZZA, 2002; BUCKINGHAM, 2002; STEINBERG & KINCHELOE, 2001; NARADOWSKI, 1994; entre outras), por considerá-la proposital no cenário das pesquisas educacionais.

Sendo assim, ao estudar aspectos relacionados à infância a partir da perspectiva pós-estruturalista não quis, conforme salienta Bujes (2002a, p. 16), tratar de

apontar como se constituiu na Modernidade um conceito de infância, de como esta foi “descoberta” como uma preocupação social, ou de como um discurso sobre a infância passou a ser manifestado de forma ampla em quase todas as camadas da sociedade”. [grifos da autora]

Nessa direção, a perspectiva teórica adotada instiga e ao mesmo tempo desafia justamente porque se afasta de análises essencialistas e totalizantes; não

concebe a infância de um modo idealizado, não toma a criança como um dado biológico que sofre influências do seu meio, nem compreende as crianças como seres frágeis e inocentes.

Os diversos significados hoje atribuídos às infâncias são resultados da produção de processos históricos e, poder situá-los numa rede de práticas sociais e culturais de significação, compreendidos no espaço educativo onde atuei profissionalmente, por exemplo, apresentou-se como condição de possibilidade e de análise ao estudo desenvolvido.

A opção que fiz por tratar de determinadas questões que envolvem a infância contemporânea — como a produção das identidades de gênero na infância, a pedofilização como prática social contemporânea, a erotização dos corpos femininos infantis e o estabelecimento das práticas de consumo e embelezamento, atentando para o ato de uniformizar-se —, circunscreveram possibilidades, caminhos e direções ao estudo. Por isso, a metodologia da pesquisa abriu espaço para criações e foi organizada e reorganizada em estreita relação com o problema apontado e com a temática deste estudo.

Saliento, novamente, que essa pesquisa encontrou-se entrelaçada com várias investigações realizadas dentro dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação, embora não tenha me apegado a uma delas em especial. Diante da profusão teórica que esses campos de estudo sinalizaram à investigação, não aponto aqui, *uma metodologia específica* — herança do pensamento moderno —, alicerçada em um deles exclusivamente, acreditando, supostamente, que isso fosse assegurar o sucesso acadêmico da pesquisa desenvolvida. Pretendi, sim, apontar algumas estratégias utilizadas na produção dos dados e, posteriormente, na análise dos mesmos, tomando como base a diversidade e a riqueza teórica que cada um desses campos trouxe ao estudo.

Como vinha sendo dito e com relação à inexistência de um *específico* percurso metodológico, concordo quando Marisa Vorraber Costa (1996, p. 12) afirma que:

É preciso criticar o jogo de reprodução de modelos tão bem instaurados pela arquitetura epistemológica da “iluminação”, que instituiu a vigilância em todos os campos, fazendo-nos súditos de seus ditames tanto temáticos quanto metodológicos. A fragilidade intelectual e emocional que nos acomete quando temos que enfrentar as “metodologias”, em nossas investigações, é fruto do endeusamento desse tipo de pensamento a que denominamos ciência e que está impregnado de parâmetros que enquadram todos, homogeneizam tudo, definindo o certo e o errado, o bom e o mau, o falso e o verdadeiro, etc. [grifos da autora]

Para tanto, inscrevi neste estudo a abrangência de algumas estratégias e aponto alguns procedimentos metodológicos utilizados na coleta produtiva dos dados. Inicialmente, interessei-me em realizar entrevistas semi-estruturadas com crianças da escola que se viam envolvidas com as práticas de composição dos uniformes escolares e com profissionais envolvidos na elaboração de propostas para tais uniformes. Ainda assim, também propus a realização de três encontros com uma turma de 4ª série do Ensino Fundamental e a coleta de fotos de momentos das crianças na hora da entrada e no recreio.

No movimento da pesquisa e, em especial, após a qualificação deste estudo, alguns posicionamentos e sugestões foram adicionados. Dessa forma, algumas dessas proposições metodológicas, mesmo já tendo sido realizadas foram deixadas de lado e outras passaram a compor o corpus analítico e discursivo da pesquisa.

Considero que os três encontros propostos e desenvolvidos com a turma de alunos/as da turma da 4ª série do Ensino Fundamental foram momentos muito importantes na/para a pesquisa, embora não utilize os materiais propostos e produzidos nessa Intervenção Pedagógica como corpus analítico e discursivo do estudo. Reconheço-os como válidos porque foi a partir deles que minha entrada no locus da pesquisa como pesquisadora foi estabelecida e, naqueles encontros, pude perceber aspectos interessantes da relação estabelecida entre consumo e infância na escola, os quais me ajudaram a compor a argumentação do projeto de tese. No entanto, mesmo tendo

percebido interesse das crianças na realização de tal atividade de Intervenção Pedagógica, é preciso reconhecer a fragilidade que tais dados produzidos teriam para o desenvolvimento da investigação e para a problematização e a discussão que propus em torno da questão de pesquisa elencada. Os dados levantados mostraram-se insuficientes e, de certo modo, tendenciosos, pois foram direcionados quase que exclusivamente ao consumo, não dando conta da relação que eu aponto na pesquisa estabelecida entre consumo e embelezamento nos uniformes escolares.

A propósito dos momentos de discussão que inicialmente propus ao estudo, Jane Felipe e Bianca Guizzo (2004a, p. 6) afirmam que há a

possibilidade de se promover grupos de conversa a partir de artefatos – como propagandas, brinquedos, filmes – que sirvam como “deflagradores” de uma possível discussão no grupo. Entretanto, cabe ressaltar que tais artefatos devem ser vistos *apenas como instigadores* de uma discussão que pode, em alguns casos, não ocorrer, pois devemos ter em mente que é possível as crianças não se interessarem pelo material apresentado. [grifos das autoras]

Do mesmo modo, percorrendo outras sugestões dadas ao estudo, fui compreendendo que as fotos que seriam tiradas das crianças, viriam para a pesquisa muito mais com o intuito de deflagrar, mostrar, denunciar na imagem tais práticas de utilização/composição dos uniformes do que propriamente numa narrativa visual da relação entre consumo e embelezamento apontada nos uniformes das meninas. Por esse motivo, da minha não intimidade com o campo de estudos da Cultura Visual, as fotografias foram também deixadas de lado, embora saiba que olhar para algumas imagens que eu, enquanto professora da instituição, produzia das minhas alunas e, também, ao olhar para cenas do cotidiano escolar, tenha me oportunizado a produção de algumas inferências argumentativas, bem como tenha me levado à busca de leituras e estudos que proporcionaram as reflexões que construí nesta tese.

No momento da qualificação, a sugestão de realizar observações das crianças em momentos livres na escola, no intuito de produzir novos dados para a pesquisa em torno da questão elencada, pareceu-me proveitosa. E de fato foi.

As observações sugeridas pela banca de qualificação mostraram-se muito produtivas para a pesquisa, pois elas me auxiliaram a refletir sobre tal prática escolar de composição dos uniformes não me vinculando apenas aos aspectos restritos do consumo. Com essas observações pude perceber a produção das identidades culturais das crianças, em especial das meninas, arraigadas a denominações de gênero e a noções estéticas corporais homogeneizantes de embelezamento. Ensinamentos que circulam cotidianamente por meio de instâncias educativas, tais como a mídia, as quais mostram seus reflexos nas diversas práticas infantis, tais como as escolares em torno de seus uniformes.

Assim, realizei observações no âmbito escolar durante um período aproximado de seis meses, especificamente no segundo semestre do ano de 2010 e algumas outras (poucas) no início do ano letivo de 2011 em momentos livres das crianças pela escola e, também, na livraria¹³ que se localiza no interior da instituição. Algumas delas foram feitas na hora do brinquedo, outras na hora do recreio, também nos horários de entrada e saída da escola e, ainda, em momentos de almoço no refeitório/restaurante da escola. Fiz anotações de todas essas observações, as quais foram registradas num Caderno de Anotações, no qual detalhei falas, atitudes, comportamentos e impressões tidas dos momentos observados.

Ao realizar essas observações, percebia a necessidade de buscar maiores informações ao estudo e, assim, perspectivei a necessidade de outras

¹³ Esse local específico da escola onde realizei algumas observações se deu por ser onde os uniformes eram adquiridos e/ou encomendados. Em especial, realizei tais observações na tentativa de perceber algumas cenas e situações entre as crianças e seus familiares no momento da aquisição dos referidos uniformes, pois, a partir da entrevista realizada com a proprietária da livraria, soube que as meninas e suas mães estavam se mostrando muito irritadas, bravas e até mesmo indignadas com a mudança dos uniformes no ano de 2011. Adiante, irei abordar detalhadamente esses fatos.

entrevistas e observações em demais espaços, sendo conduzida pelos próprios caminhos da pesquisa e não apenas por determinações que eu havia, anteriormente, feito ao estudo.

Assim, realizei entrevistas com uma profissional da escola envolvida com o marketing dos uniformes complementando os dados da pesquisa com algumas informações sobre os mesmos a partir do olhar da instituição. Esse setor tem como uma de suas metas, estabelecer, programar e implementar propostas para o uniforme escolar adotado pela escola. As duas entrevistas foram realizadas em momentos diferenciados. Uma delas fora realizada no ano de 2009, juntamente com os dados iniciais produzidos para a pesquisa. A outra surgiu das necessidades colocadas pelo próprio estudo e realizou-se no ano de 2011.

Sendo assim, os questionamentos que compuseram a primeira entrevista semi-estruturada foram os seguintes:

- Por que se usa uniforme nesta escola? Sempre foi usado? Como eram/são?
- Quais são e como funcionam as regras de uniformização na escola? Por que os uniformes dos/as alunos/as são diferentes para cada período escolar?
- Por que existem diferentes estilos de peças e uma ampla variedade de cores nos uniformes das crianças? Fale um pouco sobre isto:
- Para os próximos anos, quais são as propostas de uniformização nessa instituição? Os/as alunos/as continuarão a usar uniformes? Além deles, mais alguém os usará?

A segunda entrevista teve como foco algumas mudanças que a escola programou para os uniformes escolares e demais ações que passei a perceber instauradas nesse local. Algumas dúvidas me ocorreram por perceber a íntima relação que se davam de tais propostas com os uniformes escolares (falo de um

curso de moda e maquiagem ofertado na escola no ano de 2011 e que adiante irei abordá-lo) e, por esse motivo, a necessidade de novos dados serem coletados. Os questionamentos propostos nesse segundo encontro com o núcleo de comunicação e marketing foram surgindo numa conversa informal gravada e posteriormente transcrita, não tendo sido elencados anteriormente os questionamentos realizados. Abaixo apresento os questionamentos que surgiram nessa conversa:

- O que tens percebido e a me dizer sobre a mudança dos uniformes escolares neste ano?
- Então a escola não tem mais aquela preocupação em agradar aos/às alunos/as, ou seja, em ter um uniforme que proporcione que as crianças joguem e componham sua imagem com as peças?
- Que informações poderias me passar sobre o evento ocorrido na escola em abril do corrente ano, falo do “curso de moda e maquiagem”?
- Que alunos/as são esses/as que demonstraram interesse no evento e que podem se inscrever? Que idade?
- Os/as alunos/as do grêmio estudantil, que propuseram o curso, têm poder de decisão sobre as atividades que oferecem, ou essas atividades são consultadas na escola?
- O curso de moda e maquiagem foi aprovado. Por quais motivos?
- Quais foram as atividades/ações propostas pelo curso?

Como dito, por uma necessidade apresentada pela pesquisa realizei, também, uma conversa com a proprietária da livraria que se localiza ao lado e também no interior da escola no intuito de compreender como se estabelecia essa relação de consumo e embelezamento no ato da aquisição dos uniformes. Nessa última entrevista pude perceber, também, a necessidade de realizar

novas observações que se deram em tal espaço e que foram descritas no Caderno de Anotações.

Os questionamentos dessa conversa foram os seguintes:

- Qual a movimentação percebida neste ano com a mudança dos uniformes escolares no momento da aquisição das peças?
- Presenciaste dentro da livraria alguma situação entre as meninas e suas mães na compra do uniforme novo?
- E os meninos, como é que eles se comportam diante dessas mudanças apontadas?
- E em relação à cor e aos modelos dos uniformes, o que terias a registrar acerca das tuas percepções nos momentos de aquisição?
- Há pouco falaste de uma liquidação na livraria. Comentaste que percebeste muitas mães comprando no final do ano passado os antigos uniformes mesmo sabendo que neste ano teria um novo. Atribuis esse fato ao quê? Terias alguns exemplos a dar de quem mais consumiu o antigo uniforme nessa liquidação?

Dos materiais iniciais produzidos para a pesquisa mantive as entrevistas semi-estruturadas realizadas com dez alunos/as (cinco meninas e cinco meninos) compreendidos na faixa etária entre nove e dez anos de idade da turma da 4ª série do Ensino Fundamental em que havia realizado a Intervenção Pedagógica. Faço uso de alguns de seus depoimentos. Delimito a escolha da idade das crianças para essas entrevistas por algumas razões pontuais.

Inicialmente porque, proveniente de minhas observações iniciais como professora da instituição compreendia que era neste período de vida que, estando maiores e por já colocarem em prática, há alguns anos, o exercício de uniformizar-se para ir à escola, as crianças demonstravam certa liberdade para vestir-se, não tendo, a influência dos pais na escolha das peças do vestuário.

Também porque me parecia que as crianças, compreendidas na faixa entre 8 e 10 anos de idade, buscavam realizar as devidas composições em torno do uniforme imprimindo seu estilo, tendo a preocupação com essa possibilidade de diariamente diversificar, inclusive, tomando o cuidado de não estarem vestidas de um modo que desse abertura para interpretações do tipo: “aquela roupa é careta”; “aquele/a colega se veste sempre do mesmo modo”; “aquela roupa tem cara e jeito de roupa de criancinha”¹⁴. É claro que também pontuei essa faixa etária por compreender a possibilidade dessas crianças terem uma ampla variedade de peças do uniforme escolar da instituição, advindas de outras campanhas.

Logo, alicerçada pelas bases epistemológicas que fundamentam o estudo, os questionamentos que compuseram a entrevista semi-estruturada da pesquisa foram os seguintes:

- O que você entende por estar uniformizado? Quem usa/deve usar o uniforme? Fala um pouco sobre isso:
- O que você pensa sobre a necessidade e sobre a utilização do uniforme para ir à escola? O que não pode faltar nessa composição?
- O que você acha do uniforme que vem sendo usado?
- O que significa/caracteriza o/a aluno/a estar ou não uniformizado?
- Quais os atributos que caracterizam o que é, e também o que não é legal, na roupa usada para ir à escola?
- Você varia as peças utilizadas do uniforme? Por quê? Com que frequência?

¹⁴ As expressões que utilizo entre aspas são falas comumente pronunciadas pelas crianças, de um modo geral, quando indagadas sobre o que pensam sobre a roupa usada para ir à escola. Essas falas não foram extraídas das entrevistas realizadas e, sim, percebidas no dia a dia da escola, mas as utilizo aqui por compreender sua validade, uma vez que esta preocupação com a imagem e toda esta tendência das crianças não quererem se parecer com crianças é algo que vem marcando, contemporaneamente, suas infâncias.

- Quem escolhe as peças do uniforme que são adquiridas?
Como isto ocorre?
- Que tipo de uniforme você jamais usaria?

Ao mesmo tempo é preciso entender que “dar voz às crianças” (FELIPE e GUIZZO, 2004a), privilegiando-as nas pesquisas, não significa universalizar um saber sobre a infância, nem tampouco “desvelar” este universo, no que diz respeito ao consumo e ao embelezamento no que tange as práticas de uniformização do vestuário escolar. Do mesmo modo a atenção e o tempo despendido na análise e no tratamento aos dados são aspectos importantes de serem ressaltados, justamente no sentido de não se fazer apuradas análises das falas, das atitudes, dos comportamentos e das impressões das crianças.

Embora as entrevistas — compreendidas como narrativas — sejam concebidas como uma estratégia interessante e, ao mesmo tempo, fundamental em pesquisas qualitativas, no entanto, alguns aspectos são importantes de serem considerados em pesquisas desenvolvidas com crianças. Conforme salientam Felipe e Guizzo (2004a, p. 5), esses aspectos referem-se à inserção da pesquisadora no local da pesquisa e a sua interação com o grupo. Segundo as autoras:

Em se tratando de crianças, é preciso ter especial cuidado com relação à forma como entramos, permanecemos e saímos do campo. Ao iniciarmos uma pesquisa com crianças, em função da especificidade dessa faixa etária, é interessante estabelecermos um bom vínculo com elas, exercendo uma maior intimidade e respeito para que haja uma abertura para a realização do trabalho que se pretende realizar.

Nesse sentido, compreendo que as Intervenções Pedagógicas, as quais foram realizadas antes das entrevistas com as crianças, mesmo sem terem sido utilizadas como corpus analítico e discursivo dessa pesquisa foram úteis porque cumpriram com o propósito de terem dado essa proximidade e esse vínculo entre entrevistadora e entrevistados/as.

Ainda em relação às entrevistas, saliento que as gravei e após fiz a sua transcrição. Nessa transcrição reservei o nome dos/as participantes utilizando nomes fictícios, embora tenha tomado os devidos procedimentos éticos antes da coleta dos dados: entreguei aos responsáveis das crianças cópia assinada do termo de consentimento livre e esclarecido¹⁵ contendo o resumo do estudo e os dados da pesquisadora e da orientadora. A escola, por sua vez, também recebeu cópia resumida do projeto de pesquisa.

Quero ressaltar que na análise dos dados produzidos para a pesquisa, que teve como principal foco de investigação discutir *de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo tão difundidos em nossa sociedade e propagados pela escola na constituição de suas identidades de gênero?*, não tive o interesse de tentar responder questões como: *por que* as representações e os discursos sobre consumo e embelezamento *afetam* na constituição das identidades de gênero e nas composições propostas para a roupa utilizada dentro da escola em torno dos uniformes? Também, não fez parte das minhas intenções delimitar *quais* dessas representações e seus discursos são mais ou menos produtivos na produção das identidades de gênero das crianças, em especial das meninas.

Meu interesse de pesquisa foi, como já dito no início desse capítulo, a partir do problema anunciado problematizar a produção das identidades de gênero femininas infantis instauradas em pleno meio escolar, em especial no que tange aos uniformes escolares. Para dar conta dessa intenção de estudo e investigação, a pesquisa desdobrou-se em outros questionamentos subjacentes ao problema anunciado e, em seu desenrolar, busquei discutir:

- ✓ *as representações de corpo que as crianças possuem;*
- ✓ *o modo como elas expressam e interagem com tais padrões corporais ao uniformizarem-se;*

¹⁵ O termo de compromisso encontra-se nos Anexos desta tese.

- ✓ *a forma como os discursos sobre embelezamento, erotização, consumo e pertencimento estão imbricados em suas representações;*
- ✓ *as estratégias que as meninas se valem ao comporem seus visuais uniformizados; e*
- ✓ *as identidades de gênero associadas, propagadas e produzidas nessa prática escolar.*

Apoiada nos campos teóricos que fundamentam o estudo e, ao que diz respeito à análise dos dados, conforme sugere Bujes (2002a, p. 30), procurei

submeter o material da investigação — teorias, possibilidades metodológicas, empíricas — a um rigoroso escrutínio, confrontá-lo, voltar a ele muitas vezes; perguntar-me da possibilidade de estabelecer com/sobre ele novas relações e, quem sabe, alcançar nestes jogos outras formas de inteligibilidade. [grifos da autora]

A partir desse exercício de pesquisa, pude chegar a algumas ‘evidências’ que foram extraídas das inúmeras leituras feitas das entrevistas e das observações realizadas. Nos próximos capítulos da tese os processos de *erotização autorizada e pertencimento*, categorias percebidas, estarão engendradas nas análises e nas problematizações produzidas. Vale ressaltar que tais categorias encontram-se atravessadas e sustentadas pelos conceitos que neste capítulo já foram abordados.

Nesta pesquisa pretendi implementar o preceito aconselhado por Louro (2007b): sair de um estado e de uma posição de “contemplação” para examinar as formas através das quais as identidades (de gênero) nas práticas de uniformização do vestuário escolar foram sendo produzidas, nomeadas e colocadas numa “posição de centro e de verdade”.

Da mesma forma senti-me instigada por Silva (1999, 2001) quando ressalta que a questão não é simplesmente “como pensar”, mas “o que torna algo pensável”. Sendo assim, o interesse aqui não foi classificar as diferenças existentes em torno das inúmeras possibilidades de composição do uniforme

das crianças, demonstrando quais delas são mais ou menos saudáveis e/ou apropriadas para tal faixa etária.

Por fim, vale ainda registrar que as crianças ocuparam espaço privilegiado nessa investigação. Suas falas, atitudes, comportamentos e impressões em relação ao tema abordado foram fundamentais. Inicialmente por serem elas próprias quem utilizavam o uniforme — artefato de estudo. Além disso, porque atribuo demasiada importância às impressões que esses sujeitos têm sobre as temáticas que envolvem o estudo, as quais são provenientes de suas próprias vivências e experiências.

(...) o que as crianças fazem, sentem e pensam sobre a sua vida e o mundo, ou seja, as culturas infantis, não tem sentido absoluto e autônomo ou independente em relação às configurações estruturais e simbólicas do mundo adulto e tampouco são mera reprodução. As crianças não só reproduzem, mas produzem significações acerca de sua própria vida e das possibilidades de construção da sua existência (ROCHA, 2008, p. 46).

Por serem as crianças os principais sujeitos desse processo de pesquisa, e a infância a temática de estudos que me propus investigar, atravessada pelas relações estabelecidas entre embelezamento e consumo no que tange aos uniformes escolares, é que delimito essa multiplicidade e abrangência de procedimentos e estratégias como inscritos no percurso teórico-metodológico trilhado.

Com essa variedade de dados compostos acredito ter conseguido problematizar e discutir a produção das identidades de gênero femininas na infância disseminadas pela/na escola, demarcando ressonâncias do processo de pedofilização como prática social contemporânea, as quais merecem, cada vez mais, nossa atenção.

CAPÍTULO 3

CRIANÇAS E INFÂNCIAS: MARCAS DE AUSÊNCIA E EMERGÊNCIA EM SUAS CONSTITUIÇÕES

(...) A criança não é nem antiga nem moderna, não está nem antes nem depois, mas agora, atual, presente. Seu tempo não é linear, nem evolutivo, nem genético, nem dialético, nem sequer narrativo. A criança é um presente inatual, intempestivo, uma figura do acontecimento. E só a atenção ao acontecimento, como o incompreensível e o imprevisível, que pode levar a pensar uma temporalidade descontínua (LARROSA, 2001, p. 284).

Este capítulo apresenta um breve apanhado de acontecimentos que foram/são contundentes no entendimento do conceito que se gera no entorno das crianças e suas infâncias e que aqui me interessa problematizar.

Ao fazer esse exercício analítico, servindo-me de recortes e considerações pontuais de autores/as que também estudam a infância, não intento demarcá-lo como um processo linear atrelado ao progresso e decorrente do desenvolvimento social e cultural da humanidade. As histórias da infância são diversas, contadas e recontadas por autores/as e estudiosos/as de campos distintos e perspectivas variadas, o que nos possibilita afirmar que pertencimentos tais como religião, cultura, sociedade, raça, etnia, cor, classe social, época, entre outros, produzem entendimentos múltiplos, instáveis e heterogêneos sobre as infâncias. Por isso mesmo, o *recorte* que faço desta *história*¹⁶ das infâncias — ou daquelas que buscam narrá-la —, necessita ser compreendido em seu caráter de provisoriedade.

Assim, nessa narrativa, não faz sentido perseguir, conforme tentam tendências de ordem hegemônica e totalizante, enquadrar e fixar as crianças e

¹⁶ Compreendo a necessidade de demarcar alguns acontecimentos que compuseram/compõem o vasto campo da infância, mas grifo a palavra *história* por ter o entendimento de que esta não é contada em sua totalidade (visto que isto seria impossível de fazer), como se os fatos só tivessem significado ao analisá-los em sua abrangência e linearidade temporal. Por isso que nos limites desta tese alguns aspectos dessa história serão evidenciados e abordados, dentre muitos outros à margem dessa argumentação.

suas infâncias como decorrências naturais e lineares da ordem da *razão* e produto da sociedade. Diante dessa assertiva, podemos dizer que a infância não é uma categoria homogênea, universal, fixa e naturalmente dada. Se existem e existiram diferentes modos de viver a infância, diferentes são, também, os modos de discorrer sobre ela, os quais se apóiam em campos como a medicina, a sociologia, a antropologia, a educação, o direito, a religião, a psicologia, a filosofia, etc. e são perpassados pelos distintos contextos em que estão inseridos.

Utilizo algumas passagens dessa história, mas acreditando que elas são construções sociais e culturais, estando em permanente reconstrução. Se assim considerarmos, perceberemos que *inventamos* a infância e que diversos significados foram (e são) atribuídos a ela, fazendo-nos percebê-la, entendê-la, nomeá-la e constituí-la, de diferentes formas. Percebo a utilidade dos recortes dessa história, que aqui serão apresentados em termos de análise e problematização, no intuito de grifar no texto que em diferentes locais e épocas, as infâncias e as crianças foram constituídas e moldadas de modos diversos e para *determinados fins*. Também, para que enquanto educadores/as possamos estabelecer relações entre o que hoje temos pensado, arquitetado e elaborado para as infâncias, com os sentidos múltiplos que ao longo de alguns séculos foram sendo produzidos para elas.

Do mesmo modo, intento desnaturalizar a ideia de que as crianças sempre foram percebidas como sujeitos dignos e merecedores de cuidado, zelo e atenção, ou ainda, como seres frágeis, dóceis e inocentes. Esse entendimento nos levará a um exercício analítico sobre a emergência do conceito de *infância* no campo educacional. Perceberemos, pois, que *rupturas* e *descontinuidades* fazem parte dessa história e mesmo que as práticas contemporâneas direcionadas às crianças sejam diferentes das de outrora — tão logo vemos crianças consumindo, argumentando, questionando, desejando, embelezando-se, discordando, interpelando-nos —, ainda carregam consigo o caráter de antigamente, uma vez que se encontram atreladas ao paradigma moderno. Há, em tais práticas, mesmo que guiadas por um novo modo de agir das crianças,

um imenso desejo de *conduzir* a infância para fins específicos. As práticas se diferenciam, o tempo e o espaço também; no entanto, as estratégias para/com as crianças ainda me parecem ser as mesmas, muito próximas das de outrora: “discipliná-las”, “governá-las” e “controlá-las” (NARODOWSKY, 1994; CORAZZA, 2002, 2004; BUJES, 2002, VARELA, 1994; VARELA e ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Como refere o Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei Federal 8.069/1990), crianças são os sujeitos compreendidos na faixa etária dos zero até os doze anos de idade incompletos. Se, por um lado, a idade serve como um marcador contemporâneo para que possamos conhecer os sujeitos *da infância*, podemos, ao mesmo tempo, perspectivar algumas considerações sobre a mesma. Contemporaneamente, ao conhecer os sujeitos *criança*, gozadores da *infância*, identificamos práticas, locais, cuidados, atenção e amparo que histórica, cultural e socialmente temos construído para as crianças ao vivenciarem suas infâncias. Paradoxalmente, mesmo tendo feito essa sucinta reflexão, nos deparamos com a conjuntura da sociedade brasileira, local em que este estatuto vigora. Pobreza, desigualdade, escassez, precariedade, exclusão, fazem-nos perceber que a idade é *apenas um* marcador, dentre tantos outros (como os acima mencionados), que nos levam a apontar que as infâncias brasileiras são vividas ‘dos zero aos doze anos de idade incompletos’, conforme a lei delega, de modos muito distintos e variados.

Esse período da infância, de caráter multifacetado — marcado por diversas práticas e instâncias — precisa ser analisado em consonância com as inúmeras transformações que se deram na sociedade, em especial, desde a Idade Média¹⁷ e, adiante, na Modernidade¹⁸, tomando impulso com os atos da Revolução Industrial.

¹⁷ A Idade Média foi um período da história da Europa, compreendido entre os séculos V e XV. Em termos históricos encontramos registros que a bipartem e diferenciam em Alta e Baixa Idade Média. É um dos grandes períodos da história europeia, no qual o sistema de produção feudal, a sociedade hierarquizada, bem como a supremacia da Igreja Católica prevalecem como características que lhes são permanentes.

Esse acontecimento que teve seu início na Europa, mais especificamente na Inglaterra em meados do século XVIII, consistiu em um conjunto de mudanças tecnológicas no processo produtivo, econômico e social.

A Revolução Industrial, que teve sua expansão e ascensão pelo mundo Ocidental¹⁹ pelo século XIX, pode ser considerada como a responsável pela propagação do crescente processo de urbanização e, mais adiante, pelo desenvolvimento do Capitalismo²⁰, com forte impacto mundial. No período final da Idade Moderna²¹ a economia, movimentada através do potente

¹⁸ A primeira tentativa de caracterização da Modernidade pode descrevê-la como um ideário ou, ainda, como uma *visão de mundo*. Tal concepção está relacionada ao projeto de mundo moderno, instaurado ao longo da Idade Moderna e consolidado com os atos da Revolução Industrial. Por essas razões a Modernidade, no Ocidente, está igualmente relacionada com o desenvolvimento do Capitalismo. Circunscrita no tempo, a Modernidade também pode ser agregada a um *período histórico* e por essa razão, difícil de ser compreendida, considerando a dificuldade que temos de nos distanciarmos do que pertencemos e ao que nos pertence para analisar, reflexivamente, os rumos do hoje e do porvir. A Modernidade se revela carregada de ambiguidades, e tudo isso devido às profundas transformações sociais, econômicas e políticas que ocorreram, sobretudo, entre o início do século XVIII até os dias atuais. Sobre o assunto, ver: BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999. BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

¹⁹ A expressão *mundo ocidental* ou o termo *Ocidente* podem assumir diversos significados. Pode-se dizer que a sua origem se deu em algumas regiões da Europa, que antigamente eram tradicionalmente católicas e cristãs, diferentes do seu oposto, o Oriente, de tradição muçulmana. Com a expansão do cristianismo, outros países, não apenas da Europa, passaram a ser incluídos nessa categorização. Hoje em dia o *Ocidente* compreende países da Europa, das Américas, da Oceania e parte da África do Sul, locais esses onde as representações sociais, políticas, econômicas e culturais, e suas constituições identitárias, seguiram inúmeros caminhos, não estando marcadas, exclusivamente, pela religião. Talvez essa seja a maior incidência que marque a diferença entre ocidente e oriente. Com isso, o uso da terminologia busca expressar esse processo de disseminação cultural marcado por múltiplas variáveis, não apenas de cunho religioso, tendo constituições identitárias opostas em vários locais do mundo.

²⁰ Em linhas gerais, por Capitalismo entende-se um regime de mercado que visa à obtenção de lucro. Nas sociedades modernas sua ascensão ocorreu a partir da Revolução Industrial e com isso as práticas de compra e venda passaram a ser executadas cada vez com maior intensidade. O Capitalismo, entendido como um sistema econômico, marcou significativamente o século XX. Contemporaneamente sua noção é problematizada e amplia-se, não estando exclusivamente marcada pelos atos de compra e venda e obtenção de lucro. Temas como anorexia, bulimia, crise financeira, uso demasiado do cartão de crédito, entre outros, são abordagens que implicam um olhar sobre o capitalismo. Sobre o assunto, ver: BAUMAN, Zygmunt. *Capitalismo Parasitário e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010. LAZZARATO, Maurício. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

²¹ Compreende-se por *Idade Moderna* um período capilar e específico da história no Ocidente. Uma de suas primordiais características é aquela que destaca esse período por ter sido de *transição* nos modelos de *produção* (da Idade Média para a Idade Contemporânea), por excelência. A Idade Média, em termos cronológicos, *inicia-se* ao final do século XV e estende-se até o século XVIII, com o apogeu da Modernidade, o qual fora marcado por ter sido uma época

processo de industrialização e urbanização, a qual se viu fortalecida pelos ideais do Capitalismo, pode ser destacada como uma de suas primordiais características.

Desse modo, movido pela revolução, o processo industrial potencializou o incremento de setores sociais e econômicos, bem como de diversos campos, tais como o da Ciência. A ela ficou legado os ideias de progresso e avanço, emergindo como uma necessidade social e econômica.

Certamente, se essas foram algumas das características que marcaram esse período, vale de antemão registrar que o processo almejado de progresso, avanço, crescimento urbano, industrial e econômico não se deu de modo linear, evolutivo e absoluto, como numa consecução de fatos.

Talvez seja temerário afirmar que a infância — atendida, amparada e preconizada— fora uma construção e invenção moderna. No entanto, é preciso considerar que foi pela Modernidade que se constituíram discursos e representações sobre a infância, modificando o panorama de atendimento, amparo e compreensão que se tinha sobre a mesma. As modificações que estavam a se delinear naquele momento social, econômico e cultural, marcadas pelos anseios revolucionários, possibilitaram a emergência de tais discursos e representações.

Nessa linha de pensamento, um aspecto importante de ser observado é que os modos de entender tais fatos e, principalmente, as mudanças que consigo vieram, são múltiplos e variados. Com isso quero dizer que as concepções acerca do conceito de infâncias e do ser criança e as relações que se estabelecem com o consumo e com o embelezamento dos corpos infantis (aspectos que adiante tratarei) não se deram isoladamente, estando vinculados aos acontecimentos sociais, políticos, religiosos, culturais e econômicos que emergiam no período pós-revolução industrial.

de revolução social, modificando o modelo social de produção feudal para o modelo de produção e economia capitalista.

Autores como Philippe Ariès (1981), que tratam da história da infância e da família descrevem que anterior a este período histórico da Revolução Industrial, compreendido entre os séculos XII e XVII, a vida das crianças ainda era muito engajada com a vida e com as práticas desenvolvidas pelos adultos. Embora sua obra tenha recebido críticas²², é considerada uma precursora nos estudos da infância, da criança e da família. Ariès foi um dos pioneiros a discutir sobre a infância minorada e pouco atendida em sociedades tradicionais de séculos anteriores, as quais davam um caráter de *adulterez* para as crianças. Por isso, a contribuição de seus estudos para o campo da infância é significativa por ter nos auxiliado a problematizar diferentes traçados e nuances de como a infância fora representada desde a Idade Média até a Modernidade. A respeito das contribuições da obra de Ariès, Susana Rangel Vieira da Cunha (2010, p. 144-145) menciona que:

Através de fontes imagéticas, o autor nos mostra as relações entre adultos e crianças, o sentido de maternidade e paternidade, a valorização ou não da vida que os adultos davam às crianças, os brinquedos e brincadeiras, a sexualidade, as festas e comemorações, entre outras atividades cotidianas da infância. As imagens selecionadas e analisadas por Ariès, assim como tantas outras, para além de nos dar a conhecer a infância, produzem sentidos sobre ela, fazendo com que nós as vejamos através dos olhos daqueles que materializam as produções imagéticas. A partir da cultura visual de determinadas épocas, Ariès examina e desconstrói o conceito de infância como um fenômeno natural da vida, e vai demonstrando como a concepção de infância é uma construção histórica cultural, fabricada na modernidade.

Até o século XVI as crianças não despertavam qualquer sentimento de amparo e cuidado nos adultos, sendo tratadas com indiferença. Elas eram consideradas seres desprovidos de consciência e razão. Foi nesses moldes que a infância, fase da vida dos sujeitos infantis, concebeu-se por um período de insignificância sem maior importância social.

²² Alguns estudiosos dirigem críticas às pesquisas desenvolvidas por Ariès pelo cunho metodológico percorrido, como também pelo privilégio em suas análises e incursões a certa infância de específica camada social, desconsiderando, por exemplo, a infância pobre.

Registros históricos e iconográficos destacados pelo autor mostram-nos que as crianças diferenciavam-se dos adultos pela sua estatura. Suas vestimentas seguiam os mesmos estilos e moldes das dos adultos²³, caracterizando a atribuição inferior que a elas era conferida. Além de suas roupas, outros traços que demonstram a precariedade das condições em que eram *criadas* encontram abrigo na alimentação inadequada e limitada recebida (suas refeições eram após as dos adultos); os péssimos hábitos de higiene da época (quando tomavam banho, por exemplo, era na água em que homens, primeiramente, e mulheres, secundariamente, já haviam se banhado); a inexistência de cuidados médicos e sanitários (como a vacinação); entre outros fatores, que nos levam a considerar, conforme faz a pesquisadora Sandra Corazza (2002), que a história das crianças na Idade Média deu-se no “apagamento”. As crianças, tais como hoje compreendemos, denominamos e nomeamos, nem sempre existiram e, por muitos anos, viveram na escuridão e no anonimato de sua própria infância. Talvez, a naturalidade com a qual hoje lidamos com o sentimento de pertença e cuidado para/com as crianças, dificulte-nos de considerar que por muitos séculos esses seres foram negligenciados e tratados de maneiras muito perversas.

Naquele período, como é de se esperar, pela precariedade das condições sócio-culturais de vida da época, a mortalidade infantil tinha índices muito elevados. Do mesmo modo, práticas de *infanticídio*, nas quais crianças eram largadas, mortas, jogadas e até mesmo dadas de alimento aos animais, eram muito comuns. Segundo Verônica Müller (2007), as práticas de infanticídio eram aceitas e reguladas como parte do mecanismo social não só como uma forma de controlar a comida destinada à população, como também como uma estratégia de controle e de diminuição da própria população. “O

²³ É interessante relacionar, ao referenciar o caráter de proximidade das vestimentas de adultos e crianças na Idade Média, com os modos como hoje tais aspectos ainda encontram-se preservados em nossa sociedade, embora com traçados distintos. Mulheres e meninas, homens e meninos, adultos e crianças, têm suas vestimentas muito próximas e semelhantes. Estilos, modelos, cortes, texturas, tecidos e padronagens, respeitando os tamanhos dos consumidores de tais vestimentas, repetem-se. Em especial, àquelas elaboradas por algumas grifes de referência nacional ou, ainda, de grandes lojas de departamento, reforçando, cada vez mais, o processo cultural e social do ‘borramento de fronteiras’ entre tais sujeitos.

fato de nascer do sexo feminino foi muitas vezes também motivo para a morte” (MÜLLER, 2007, p. 34). As crianças eram seres/objetos passíveis de serem substituídos, descartados. A família, lugar social de sentimento, afeto e valor como hoje a denominamos, naquela época, evidenciava ausência de qualquer destes pertencimentos para/com as crianças.

As crianças, ou melhor dizendo, os *adultos em miniatura*, *adultos pequenos* ou *mini-adultos* sobreviventes, também incorporavam a atribuição de insignificância, menor importância e invisibilidade pela proximidade que se estabelecia entre as regras e convenções sociais destinadas a si e, também, aos adultos. Os poucos e precários cuidados que lhes eram destinados viam-se resumidos até a faixa etária dos sete anos de idade, período em que tais sujeitos já assumiam a posição de *adulto jovem*, tendo em vista já serem capazes de realizar de modo independente algumas atividades que antes fugiam de suas condições.

Nos rudimentos desse contexto, as crianças portavam-se e divertiam-se como adultos e a proximidade entre estes seres não se encerrava em apenas considerar as crianças como inexistentes à sua própria infância. Por não haver, tal como temos hoje, a noção de privacidade — com a divisão e a separação dos cômodos da casa: sala, quarto, cozinha, banheiro — crianças e adultos *misturavam-se*. O modelo arquitetônico da época não promovia tal necessidade de separação entre adultos e crianças e, nesse sentido, como em grandes aglomerados, famílias numerosas conviviam sem pudores e reservas, não havendo o resguardo dos pequenos de determinadas práticas, inclusive as sexuais.

É sabido que naquele tempo em que as crianças conviviam com o mundo adulto — em todas as suas nuances — práticas sexuais integravam o rol de suas vivências. Se hoje essas práticas são condenadas pela sociedade civil por caracterizarem uma forma de ferir a infância em seu caráter de ingenuidade e de pureza (caráter esse histórico e culturalmente constituído), saiba-se que por muito tempo elas foram estimuladas, consentidas, e até

mesmo 'naturalizadas'. Somente em meados do século XVII, a criança assumiu a posição de sujeito merecedor de dignidade e de respeito. No século XIX, uma série de leis e aparatos jurídicos foram sendo criados para garantir a segurança e a proteção das mesmas²⁴. Conforme aponta Jane Felipe (2007, p. 61):

Passou-se, então, da indiferença para com os abusos e práticas sexuais envolvendo crianças, durante vários séculos, à vigilância constante da sexualidade infantil, bem como de outras sexualidades, vistas a partir de então como potencialmente doentias e perigosas.

Na Idade Media, sem quaisquer rastros de preocupação para/com as crianças, tais seres também eram destinados a terceiros²⁵ para que o exercício de alguns *cuidados* lhes fosse dados. As crianças eram vistas como um grande embaraço às suas famílias porque lhes causavam estorvo e despesas, tais como os gastos com as amas-de-leite, a quem eram enviadas para fins de amamentação.

Mesmo num caráter de apagamento e invisibilidade, sem o sentimento de pertença, amor, amparo e cuidado que às crianças delegamos hoje, percebe-se que a figura do adulto foi e representou, de certo modo, um *modelo* para a

²⁴ Embora toda essa preocupação com a infância e com as crianças tenha começado a se desenvolver em meados do século XIX em alguns locais do mundo, no Brasil foi somente no século XX, no ano de 1990, que o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90) concebeu-se como uma regulamentação jurídica nacionalmente reconhecida dos direitos da criança. Anterior a esse período, outras iniciativas que mostravam preocupação e amparo às crianças e que compreendiam o aparato legal de regulamentação dos seus direitos em nosso país encontram abrigo na criação do Departamento Nacional da Criança (DNC/1940), na Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1386/59 - ONU), entre outras.

²⁵ Mesmo que com um caráter diferente do de antigamente é interessante considerar que, contemporaneamente, essa "terceirização" da infância ainda se consolida. Em algumas circunstâncias, esse processo ocorre pela própria configuração da vida contemporânea, em que existe a necessidade dos familiares e responsáveis das crianças em deixá-las em locais seguros onde desenvolvam atividades, enquanto trabalham. Em outras tantas, porque se torna mais conveniente destinar as crianças para locais em que se mantenham sempre ocupadas, terceirizando a responsabilidade da educação para outras instâncias que não a família. Em algumas comunidades e periferias, atividades envolvendo música, dança, esportes, entre outras, são desenvolvidas para manter crianças e jovens longe das ruas e dos malefícios que essas lhes podem trazer. Ainda, numa necessidade de demarcar pertencimentos sociais e culturais: crianças com agendas e horários lotados (ballet, futsal, robótica, inglês, patinação, etc.) materializam status, poder e distinção de suas famílias e os destinos que essas almejam para as suas crianças.

infância. Diz-se isso ao ponderar, conforme faz Ariès (1981), a relação de proximidade que se propunha entre adultos e crianças a partir do momento em que estas já demonstravam determinados desembaraços físicos e intelectuais, tais como falar e caminhar, que as permitiam não apenas conviver, mas interagir com o mundo adulto. Neste período, no qual a infância via-se *encerrada*, as crianças, ou melhor, os *adultos jovens*, regressavam das amas-de-leite para suas casas e famílias e, na qualidade de seres agora capazes e produtivos, viam-se envoltos em práticas cotidianas exercendo funções utilitárias à sociedade e à família.

A casa de uma família rica era um campo de treinamento, onde a criança, sob as vistas imparciais de estranhos, aprendia boas maneiras e acostumava-se a ser útil, em vez de constituir um incômodo para os mais velhos: “uma criança que já começava a adquirir sabedoria” (CORAZZA, 2004, p. 182) [grifos da autora].

Nestes moldes, a infância foi sendo concebida no sentido de controlar e conduzir a vida das crianças, tornando-as próximas das virtudes e vicissitudes admitidas pelos adultos.

Até o período compreendido entre os séculos XII e XVI, a *educação* e o aprendizado das crianças acontecia apenas em meio aos familiares. Além de ensinar a ler e a escrever, o código de civilidade que marcava a educação oferecida no seio familiar se pautava pela aquisição de boas maneiras, para que os/as filhos/as pudessem ser admirados/as pelo comportamento adequado em rodas sociais e locais públicos.

Ao final do século XVI e início do século XVII, com o fortalecimento da família nuclear burguesa (pai, mãe e filhos/as), é que outra conotação à infância passou a se gestar: as mudanças sociais e culturais na sociedade europeia foram consolidando toda uma preocupação em torno da criança, possibilitando essa *descoberta* da infância. Apenas séculos mais tarde, juntamente com os impulsos da Revolução Industrial e do desenvolvimento do

Capitalismo é que se tornaram possíveis tais configurações sociais e culturais destinadas às crianças.

O sentimento que se gerava sobre as mesmas passava a considerar que, em sua infância, tais seres necessitavam de cuidados especiais, referindo-se à sua saúde, à sua alimentação, à sua educação e ao seu bem-estar, de um modo geral. Essa mudança na configuração social acarretou um deslocamento consubstancial às crianças, que passaram a ser vistas de outros modos, inclusive despertando sentimentos, tais como o amor. Do mesmo modo, recebeu substantivos como os de criança ingênua, pura, boa, dócil, benevolente, dependente.

Com essa percepção de serem as crianças seres frágeis e inocentes, constituiu-se um arrolamento de “segredos”, necessários de serem ocultados delas, tais como doença, morte, sexo, catástrofes, dinheiro, perigo, violência, assuntos esses que não podiam ser tratados na presença das crianças. (ELIAS, 1994).

Tais mudanças na conjuntura social permitiram, às crianças, saírem do anonimato e passarem ao *reconhecimento*, assumindo o status de *membros sociais*. Com isso, a criança passava a ser vista como parte importante de sua família, da sociedade e do Estado, bem como da Igreja. A emergência de práticas e locais constituídos e destinados por esses setores e ramos, inevitavelmente, levaram a uma mudança no relacionamento estabelecido entre adultos e crianças.

No contexto familiar — sendo, agora, os adultos da família os responsáveis primeiros pelo zelo das crianças e da sua educação —, a noção de separabilidade e a disposição dos cômodos da casa foram os principais resultantes dessa necessidade de mudança no comportamento entre adultos e crianças. A infância passava a representar um período de pureza na vida das pessoas, o qual devia ser preservado.

Nessa outra configuração familiar novos arranjos e sentimentos para/com os sujeitos infantis configuraram-se. Não apenas o reconhecimento

das crianças como sujeitos merecedores de cuidados diferenciados se gestou, mas, também, a necessidade de separação entre adultos e crianças, diferentemente de outrora.

Por isso, a necessidade de restringi-las de uma série de práticas desenvolvidas pelos adultos, como as sexuais, também começava a emergir nesse período, acarretando a difusão de práticas para serem vivenciadas por esses mesmos sujeitos, mantendo-os *ocupados* com outras tantas funções/atribuições. O bem-estar da criança não se via, naquele momento, acompanhado de práticas de entretenimento, tais como as temos hoje. Encontravam-se, na sua grande maioria, envolvidas com atribuições do lar e, também, com uma educação de cunho moralizante e religioso.

Paulatinamente, a família moderna passava a adotar e desempenhar o compromisso junto à criança, vista a partir de então como indivíduo social, destinando cuidados com a sua vida, saúde, lazer e educação.

Vale registrar que aquela criança que passava a ser compreendida como alguém que precisava de atenção, de proteção, de cuidados e de amparo, só fora ter atendidas suas necessidades de caráter mais higienista, em relação aos cuidados físicos com seus corpos, anos mais tarde, com o progresso da Ciência e da Medicina, projetando a figura do médico como um “conselheiro” da família (MÜLLER, 2007).

É claro que essa projeção de cuidados compreendidos num caráter mais higienista vinculava-se não apenas com a preocupação para/com a aparência física e social desses sujeitos, mas principalmente com a vitalidade e com o vigor advindo de seus corpos. Os médicos, na sociedade moderna ocidental, tornaram-se figuras centrais, uma vez que tomavam para si o cuidado não apenas do “corpo individual”, mas também do “corpo social” (GOELLNER, 2007). Era colocada em voga a necessidade de uma educação eficiente para as crianças e suas famílias, tendo por objetivo o cuidado e a produção de *corpos úteis e produtivos*.

No exercício dessas práticas descritas de educação e de cuidados com o corpo uma espécie de “governo”²⁶ (BUJES, 2002) da população infantil foi se fortalecendo. Vinculado a esse exercício de governo percebe-se a produção de um conceito em torno da infância, marcado pela forte aproximação (em caráter diferenciado do de antigamente) e relação de dependência entre adultos e crianças. Segundo Müller (2007, p. 64) “a criança e a família vão adquirindo o mesmo grau de importância. Ela é o centro da família e esta é a base da sociedade”.

No contexto religioso, a noção de infância casta, pura, inocente, frágil, e as crianças sendo constituídas como “boas criaturinhas de Deus” (CORAZZA, 2002), reforçava a noção da necessidade de se ter uma educação sanitária, de se ter uma higiene física e moral, de se destinarem cuidados com os corpos infantis, vistos como templos sagrados que necessitavam ser preservados dos males do pecado. Juntamente com a figura do médico, os *padres*, considerados como modelos de virtude e honestidade, consolidavam-se como grandes mestres da infância, os quais instauraram todo um conjunto de métodos, práticas e ordens moralizantes e religiosas²⁷, tendo o papel de controlar e conduzir as crianças para o bom caminho de Deus.

Se nos âmbitos social e familiar os laços entre crianças e adultos foram sendo reconstituídos e fortalecidos, práticas, instituições e campos do saber passaram a se proliferar e a instaurar cartografias de procedimentos para as crianças. Há, a partir desse período, um profícuo investimento na produção de discursos científicos que descrevem, nomeiam e analisam as crianças e suas infâncias, no intuito homogeneizá-las e regulá-las (VARELA, 1994).

Essa relação de dependência entre adultos e crianças demarcava a necessidade das crianças serem, cada vez mais, cuidadas e educadas. Essa

²⁶ Governo é um termo foucaultiano muito utilizado por Maria Isabel Bujes em seu estudo arqueológico que deu origem ao livro *Infância e Maquinarias*. Com o uso desse termo a autora busca exprimir o conjunto de táticas, técnicas e procedimentos aplicados, ao longo dos anos, de forma bastante eficaz, sobre a população infantil, no intuito de constituí-las como sujeitos disciplinados.

²⁷ Aulas de catequese, práticas de confissão, entre outros, servem de exemplo aqui.

preocupação com os infantis possibilitava que a instituição escolar fosse organizada para os fins de instrução, normatização e moralização. O processo regulatório, com vistas ao controle dos infantis, promoveu a constituição de outros saberes sobre as crianças, tais como os gestados com a categoria *aluno*.

A escola, como local destinado aos cuidados e à educação dos infantis, representou, em certo grau, a *separabilidade* entre crianças e adultos da família, com vistas ao ingresso dos pequenos num contexto de escolarização e institucionalização do saber (VARELA e ALVAREZ-URÍA, 1992). Vale ressaltar que este sujeito estudantil, com a educação oferecida, naquele contexto, estava muito mais vinculado a uma formação moral e religiosa, do que propriamente numa educação convertida em útil para a sua vida. Nesse sentido, resumia-se numa educação com vistas a assegurar a inocência e fragilidade das crianças²⁸, distanciando-as dos pecados da carne, dos males e dos desvios da sexualidade, no intuito de constituir virtuosos cidadãos, seres maduros, racionais, normais e completos (CORAZZA, 2002).

Desse modo, em especial pelo final do século XVIII e pelo século XIX, embalados pelos anseios revolucionários de se ter uma sociedade produtiva e em desenvolvimento, é que diferentes métodos disciplinares em torno dos corpos²⁹ infantis — os quais eram vistos como máquinas produtoras de energia — começaram a se fortalecer e produzir em torno da educação às crianças ofertada, caracterizando os ideais do paradigma moderno.

A aprendizagem das crianças compreendida num caráter mais institucional também passou a ser prioridade. A educação, que outrora se dava através do convívio direto com os adultos da família, passou a se efetivar num

²⁸ Nesse contexto de educação moralizante para as crianças, vale ressaltar as diferenciações que se produziam entre os gêneros: enquanto os meninos recebiam educação/instrução para ingresso nas relações sociais e de trabalho, as meninas eram exercitadas para serem boas esposas e donas do lar, mães zelosas e cuidadosas. Sobre esses aspectos encontramos uma série de pesquisas situadas dentro dos Estudos de Gênero. Cito as desenvolvidas pela pesquisadora Guacira Lopes Louro, como as representadas em seu livro “Gênero, sexualidade e educação – uma perspectiva pós-estruturalista” (Vozes, 2007).

²⁹ Exemplos disso seriam o da inclusão do banho como uma necessidade para a vida social e o desenvolvimento de atividades físicas. Além de serem importantes para a preservação dos corpos, no intuito de manter a boa aparência, a saúde e a vitalidade dos mesmos, vinham como resultado do desenvolvimento dessas práticas.

local específico: *a escola*³⁰. Paulatinamente, as famílias foram sendo estimuladas pela Igreja e pelo Estado a colocar seus/as filhos/as nessa instituição.

O processo de escolarização converge com o processo de controle e regulação da infância e, conforme apontam Júlia Varela e Fernando Alvarez-Uría (1992) denomina-se numa espécie de “maquinaria do governo da infância”. Deste modo, a constituição de um conjunto de saberes e de *expertises* emerge como elemento fundamental para a condução da educação das crianças. Os profissionais da educação, professores e especialistas, tornam-se figuras centrais, uma vez que eram (e são) os sujeitos condutores do processo de educação e regulação da infância, contribuindo para a produção de saberes sobre as crianças.

Juntamente à educação oferecida pela família, cada vez mais se tornava necessária a existência de uma educação com características pontuais e peculiares, sendo mais *disciplinar*, no sentido de estabelecer normas e regras para a vida e para o comportamento social, que contribuísse com o progresso econômico daquela sociedade, a qual deveria ser, agora, de responsabilidade da escola. Segundo Felipe (2000, p. 58):

(...) muitos pais foram criticados por não serem rígidos o suficiente com seus filhos e filhas. A escola poderia então fornecer este aparato disciplinar, entendido como necessário à vida em sociedade. Parecem se delinear, em certa medida, as concepções de que a formação dada pela família não seria mais suficiente para educar sua prole, sendo imprescindível recorrer às escolas.

Nesse sentido, o conceito de infância assumia outra conotação, uma vez que a criança, além de ser vista como um ente da família merecedor de cuidados, proteção e amparo, passava a ser vista como o centro, o rumo e o *porvir* da sociedade. Por esse motivo, em meados do século XIX, a difusão do processo de escolarização de massas foi um dos acontecimentos/marcadores

³⁰ Embora o surgimento, ou ainda, a *invenção* das escolas como instituição do saber e de governo seja um ponto interessante de análise para a perspectiva pós-estruturalista, não será abordada nos limites desta tese.

que sinalizou essa atenção dada à *criança escolarizada* e que representou um importante aspecto da modernização das sociedades.

Por meados desse período é que as escolas públicas emergiram, tendo tanto a responsabilidade de formar a massa de trabalhadores que ingressariam no ramo industrial, como a de, também, proporcionar o desejado progresso da Ciência por meio da educação e do trabalho.

Tendo se efetivado juntamente à Revolução Industrial, o processo de escolarização também é examinado como responsável por todo um investimento sobre a infância, uma vez que seu maquinário e discurso pedagógico difundiram-se como um modo de expandir a educação familiar e religiosa e, também, exercer práticas de controle e regulação sobre este público. Era gestada a categoria *aluno*, que mais adiante passaria a ser alvo de conhecimento, por parte de diversas áreas e campos do saber (pedagogia, psicopedagogia, pediatria, fonoaudiologia, psicologia, etc.).

Tais áreas, representantes da *Ciência*, paulatinamente, compuseram um vasto saber que trata de conhecer a criança, tendo vistas de, cada vez mais e melhor, poder conduzi-las, discipliná-las, regulá-las, educá-las.

Com a Revolução o crescente processo de industrialização desencadeou-se e isso trouxe outros ritmos para a vida nas cidades. Nessa direção, foi se potencializando a necessidade de uma escola que fosse capaz de proporcionar uma formação moral, mas ao mesmo tempo *física*, que atendesse a necessidade de se ter uma população ativa e que fosse suficientemente eficiente para o trabalho, ou seja, o *corpo produtivo* passava a ser preocupação do ensino.

No interior das escolas, para que essa educação de sujeitos e seus corpos tivesse êxito, mecanismos de classificação, seriação, ordenamento e hierarquização faziam-se presentes. Com eles rituais, calendários, lições, exercícios, regularidade de horários, divisão das crianças pela sua faixa etária e pelo sexo em determinados espaços, preconizavam uma uniformidade nos modos de educar. A instituição escolar entendia e produzia isso em seu

exercício. E é dessa forma que a *pedagogização da infância*, ou ainda, o projeto educacional disseminado pela Modernidade passou a ser compreendido como um “projeto civilizador” (BUJES, 2002, p. 55).

O projeto educacional moderno é um projeto civilizador: estabelecer novas pautas de conduta para os seres humanos. Seu principal objetivo foi o de operar o distanciamento entre homem e natureza — vista como um estado de selvageria —, individualizando cada vez mais o sujeito. A noção moderna de infância (...) se difundiu e foi apropriada por outras instâncias e instituições sociais, esteve associada à produção de novos modos de educação para os sujeitos infantis, especialmente voltado para a institucionalização das crianças.

Essa maquinaria — *disciplinar, civilizadora, governante e pedagógica* — introduziu instâncias e ações no interior das escolas para seu pleno funcionamento. Maquinaria essa que ainda hoje, de outras formas e revestida por estratégias e táticas variadas, posicionam-se instauradas na escola com vistas à fabricação de seus indivíduos escolarizados. Contemporaneamente, neste espaço, incorporam-se e complexificam-se práticas, como as que adiante tratarei em torno dos uniformes escolares destinados aos corpos femininos infantis, as quais tem o interesse de delimitar identidades de gênero com vistas à educação/regulação de tais corpos.

Louro (2007b, p. 58), ao fazer referência à escola como uma instituição legada pela sociedade ocidental moderna, que fabrica diferenças entre os indivíduos no processo de escolarização desses sujeitos e seus corpos, afirma que:

A escola delimita espaços. Servindo-se de símbolos e códigos, ela afirma o que cada um pode (ou não pode) fazer, ela separa e institui. Informa o “lugar” dos pequenos e dos grandes, dos meninos e das meninas. Através de seus quadros, crucifixos, santas ou esculturas, aponta aqueles/as que deverão ser modelos e permite, também que os sujeitos se reconheçam (ou não) nesses modelos. O prédio informa a todos/as sua razão de existir. Suas marcas, seus símbolos e arranjos

arquitetônicos “fazem sentido”, instituem múltiplos sentidos, constituem distintos sujeitos. [grifos da autora]

Fora a partir do século XIX que os discursos sobre a escola passaram a assumir centralidade no corpo social. A escola passou a ser vista como *a* instituição destinada e responsável pela educação de crianças e jovens, aquela que seria capaz de produzir sujeitos integrados na sociedade, comprometidos com o avanço e o progresso social. Ou seja, a escola era capaz (tinha o poder) de constituir sujeitos disciplinados.

Michel Foucault (1987, 1979) chamou de “poder disciplinar” o exercício de determinadas técnicas de poder que incidiam sobre os indivíduos o ordenamento, a vigilância, a sanção normalizadora e o autoexame, sendo consideradas eficazes pelo seu caráter de positividade, uma vez que “vigiar era mais econômico do que punir”. Tornava-se preciso governar *os corpos e as almas*, contribuindo para o progresso e para a civilidade dos sujeitos na sociedade. Para isso, era necessário conhecer e controlar no *detalhe* a população a ser governada por meio da educação. A escola, que nesse período emerge como uma instituição de governo³¹, no exercício de sua pedagogia, tomou para si o uso de tais técnicas.

Com esse entendimento, da eficácia da escola para a difusão de códigos morais, a noção de infância que se disseminava pela sociedade estava associada aos processos de institucionalização das crianças aos novos modos necessários de poder educá-las e, logo, civilizá-las. A escola envolveu-se (e ainda envolve-se) na produção de um conjunto de saberes advindos dessa vontade de *saber* sobre a infância.

Em especial desde meados do século XIX, muitos estudos e pesquisas passaram a tomar as crianças como objeto de estudo e a infância como campo

³¹ Governo é aqui compreendido não apenas em seu sentido burocrático, mas também como uma forma de exercer controle e regulação sobre a população. Tal conceito atravessa as discussões promovidas nessa Tese em torno da produção das identidades de gênero femininas e infantis na escola. Sobre o assunto, ver: FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes. 1987. FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

de investigação, consagrando o discurso pedagógico propagado na escola até hoje³². É importante salientar, nessa narrativa, que foi durante este período histórico e na proliferação desses estudos promovidos pelo corpo de *especialistas*, que se constituiu um entendimento sobre as crianças marcado pela presença da homogeneidade.

Desse modo, pelo século XIX e na primeira metade do século XX — o qual emergia embalado por esta profusão científica — muito se escreveu sobre a criança e sobre a sua infância, sobre a educação que essas deveriam receber por parte das escolas e das famílias, como era o modo pelo qual elas aprendiam, quais eram as etapas percorridas em seu desenvolvimento biológico, intelectual, emocional, afetivo, social, sexual e, com isso, inúmeros discursos sobre esses sujeitos passaram a ser produzidos e postos em circulação, num caráter universal e homogeneizante.

Nesse sentido, é interessante observar algumas de suas marcas culturais e sociais. Se ao final do século XIX, determinadas circunstâncias econômicas e políticas foram o principal motivo para se acelerar o processo de escolarização das crianças, compreendendo a necessidade de uma educação formal não apenas dada no seio familiar, mas que também fosse profissionalizante e preparasse esses sujeitos para o trabalho — reflexos da Revolução Industrial; por outro lado o processo de escolarização, no século XX, pareceu seguir, sob outras fendas, na mesma perspectiva. Ou seja: a educação formal, inscrita na contemporaneidade, teve/tem suas práticas pedagógicas revestidas por uma espécie de *novo código* de civilidade. A partir de então — meados do século XX —, tal código tem fixado a necessidade de uma educação/formação *integral* para a constituição de um sujeito autônomo, independente, reflexivo, ético, integrado na sociedade e capaz de tomar decisões e intervir. A escola, que até pouco tinha a responsabilidade de dar prosseguimento à educação moral, religiosa e familiar, ocupando

³² Alguns pensadores serviram por muito tempo como referência, seus estudos assumiram representatividades, tendo marcado a Pedagogia e a Escola Moderna. Entre eles cito alguns: Jan Amos Comenius, Jean Jacques Rousseau, Maria Montessori, Jean Piaget, Henri Wallon, Friedrich Fröbel, Lev Vygotsky, Célestin Freinet.

majoritariamente a posição de *locus* do saber, hoje, revestida por certa *glamourização* no desenvolver de suas práticas abre espaço e contribui na constituição desse sujeito pós-moderno desejado, passando a ser vista como *uma* instituição, dentre tantas outras, envolvida em um processo educativo disciplinador.

* * *

Em linhas gerais, esses foram alguns dos aspectos que deram consistência a determinados entendimentos que passaram a se gerar sobre a infância, marcando significativamente a *história* das crianças e o modo de educá-las e conduzi-las ao longo dos últimos séculos. Os inúmeros entendimentos acerca desse conceito e suas significativas transformações estiveram/estão imbricados com determinados acontecimentos que marcaram a sociedade moderna e ocidental. Desse modo vemos a centralidade desses traçados históricos na configuração de distintos modos de ser criança e na constituição das identidades da infância.

Nesse apanhado histórico que delimitei, vimos que as crianças passaram a ser compreendidas como sujeitos dignos de atenção, por parte dos adultos. Nesse processo, parece-me que a educação, seja ela escolarizada ou familiar, com anseios de educar as crianças para o progresso da sociedade, teve caráter decisório no governo da infância.

Ao finalizar esse capítulo que se incumbiu de *situar* a infância como temática do estudo, cabe considerar que sua *invenção* esteve condicionada aos interesses e avanços sociais, econômicos, culturais e políticos de cada contexto e época. Em especial desde a Idade Média, quando ainda na condição de anônimas, por contornos e arranjos na paisagem social e cultural, fora possibilitado, às crianças, ocuparem a posição de seres singulares. Condição essa que se viu consolidada com o advento da Modernidade e que, através de sutis aparatos para o controle e a regulação das crianças, investiu em sua produtividade. Tais aspectos convergiram com fatores que transformaram,

significativamente, o modo de relação entre adultos e crianças, despertando o sentimento de resguardo, cuidado e proteção, tais como o temos hoje.

No entanto, ainda que tenhamos a compreensão de que inúmeras e profundas transformações se posicionaram no corpus social, alterando a paisagem das relações pessoais, sociais, familiares, dentre outras tantas, ainda podemos verificar que fora desde os idos da Idade Média, que se constituiu, ainda que de diferentes formas das de hoje, um *imenso desejo* de controlar e conduzir a vida das crianças. Ao fazê-las carregar a noção de frágeis e dependentes, potencialmente promovida na Modernidade, encontramos auxílio e subsídios para que, contemporaneamente, continuemos a arquitetar, destinar, arguir e decidir, coisas para as crianças e suas infâncias, caracterizando, desse modo, os ideais do projeto educacional, social e civilizatório propagado desde os séculos passados.

Mas será que ao dizer isso cabe confirmar a noção de que nessa análise encerra-se a história da infância? Que os ideais da Modernidade para/com as crianças encontram-se resguardados e consolidados no passado?

Se as crianças, a partir de determinado momento, em especial com a institucionalização das escolas como locais de formação da identidade, controle e disciplina, foram concebidas como sujeitos *a saber, a conhecer, a desvendar, a esquadriñar*, que seria preciso conhecê-las melhor para poder governá-las, indago: que outras formas, arranjos e configurações o disseminado projeto civilizatório, educacional e moderno ganha de contornos e nuances na constante produção dessa história das infâncias pela contemporaneidade? Quais são as outras formas de construir e conceber as infâncias? Que condições de possibilidade assumem/emergem? As infâncias, entendidas como objetos constituídos discursivamente, são interpeladas por quais representações sociais e culturais?

O proclame a uma infância universal, a um sujeito infantil único e centrado, a uma infância tida como pura, imaculada, indefesa e inocente, a um protótipo de criança e ao “sentimento de infância” concebido na Modernidade,

tem nos levado a estranhar suas idealizações e reconfigurações, compartilhando de suas próprias fragilidades. Embora acolhendo esse entendimento, questiono: será mesmo, ainda que gradativamente, a passos lentos e largos, estaremos a romper com o paradigma da racionalidade moderna e com a infância produzida nesse *tempo* e nesse *espaço*? (ARIÈS, 1981).

Certamente, se já é lugar comum afirmar que as compreensões tidas acerca da infância são resultado de construções sociais, culturais e históricas, constituídas por diversos campos do conhecimento, parece-me que tal infância contemporânea — marcada por relações de consumo—, seja um aspecto recente no debate educacional.

Em virtude disso, e ao perceber a centralidade desse debate na construção desta tese, merece ser analisada no sentido de melhor compreendê-la, tendo o intuito de problematizar o papel que exercem as grandes corporações tidas como “pedagogias culturais” na produção de específicas identidades infantis que consomem (GIROUX, 1995). É sobre isso que me proponho discorrer no próximo capítulo.

CAPÍTULO 4

CONFIGURAÇÕES CULTURAIS DE CONSUMO

4.1 O consumo nos contornos do contemporâneo

O consumo deixou de ser uma prática banal do dia a dia, com raízes antigas, que atravessou os séculos, para se transformar no *eixo das sociedades do presente*, fonte de inspiração para a modelagem de uma enorme variedade de formas de vida e de padrões de relações entre as pessoas. Na sociedade de consumidores, as pessoas são ao mesmo tempo consumidoras e mercadorias (COSTA, 2009, p. 34). [grifos meus]

Utilizo-me das palavras de Marisa Vorraber Costa para iniciar esse capítulo que aborda o consumo — aqui entendido como prática social e cultural — instaurado no cotidiano da infância. Antes mesmo de entrar nos aspectos capilares dessa relação que se estabelece entre consumo e infância, gostaria de tecer considerações sobre a *dinâmica* e a *fluidez* de tal prática em nossas vidas cotidianas.

Provavelmente, tal exercício leve-nos a modos variados de avaliar o consumo: como algo comum, natural e corriqueiro, mas, também, como algo *eficaz, central e essencial* na vida dos sujeitos.

De um modo talvez resumido ou até mesmo tradicional de se avaliar, o consumo já fora concebido, unicamente, como um ato de *escambo*, no qual transações envolvendo valores e produtos eram realizadas, finalizando-se nos atos de compra, troca e venda. Atos como esse ainda hoje predominam, no entanto, denominá-los por *consumo*, finalizando-o nessa assertiva, seria uma forma de minorar a compreensão que se gera ao entorno de tal processo contemporâneo, o que nos levaria a uma interpretação simplificada e aligeirada de sua dinâmica e fluidez.

Nessa narrativa busco tencionar a noção de que somos (adultos e crianças), ao mesmo tempo, “consumidores e mercadorias”, exercício persuasivo desenvolvido devido às grandes corporações do mercado. A condição social e cultural implicante nesse processo de consumo, promovida pelo mercado, nos posiciona tanto como consumidores dos modelos, produtos, objetos, comportamentos e artefatos apresentados por tais corporações, como também como mercadorias, tão logo servimos de modelos para outros tantos sujeitos consumirem, auxiliando, também, na produção de seus desejos.

Para problematizar essa noção, discorro comentários sobre algumas das características que são atribuídas ao consumo, suas marcas na contemporaneidade, seus desígnios de prazer e felicidade, mobilizando nossos sentimentos, incitando identidades cambiantes aos sujeitos.

Com efeito, para compreendê-lo em sua dinamicidade e fluidez é preciso não olhar para o consumo isoladamente, como ato aquisitório, findado nos exercícios de comércio. Mas, sim, para sua transitoriedade, efemeridade, mobilidade, provisoriedade, heterogeneidade, volatilidade, descartabilidade, instantaneidade, complexidade, velocidade, produtividade, entre outros tantos atributos que têm recebido contemporaneamente (BAUMAN, 2001, 2008; LIPOVETSKY, 2007; MOMO, 2007; COSTA, 2009; CANCLINI, 2001). Também, olhar o consumo a partir de suas ferramentas de significação na vida dos sujeitos, sejam elas a novidade, a substituição, o prazer, a felicidade, o esquecimento, o descarte. Olhar para o consumo, ainda, a partir de suas ferramentas de operacionalidade, as quais se utilizam de imagens, marcas, símbolos, ideais e promessas na constituição de nossos desejos, sonhos e aquisições.

Longe de ser um ato simplificado, o consumo opera com discursos e representações, mobilizando setores como a mídia, a qual se posiciona como sendo uma pedagogia cultural em nossas vidas, e dela se utiliza para incorporar padrões de vida às pessoas. Em tempos “fluidos e líquidos”, nos quais tudo é passível de ser trocado, descartado, inutilizado, desperdiçado, em

que práticas e sentimentos mostram-se cambiantes, provisórios, limitados, talvez a espera e o aguardo representem fragilidade, instabilidade e fragmentação nas relações que as pessoas estabelecem com o consumo (BAUMAN, 2001). Nessas relações — nas quais não se deseja estar atrás e nem ficar de fora —, que move sensações, como a de pertencer a determinado universo e tornar-se aceito, visível e desejável pelo consumo, pressupõe-se que sua ordem seja a de, justamente, preparar, controlar e disciplinar os sujeitos para determinados fins.

Assim, inicialmente, é possível afirmar que vivemos num tempo em que se atribui grande valor às práticas de consumo. Como sabemos, profundas transformações ocorridas na paisagem social e cultural têm ocasionado mudanças em nosso comportamento. Em especial, àquelas advindas no decorrer do século XX e complexificadas no século XXI, acompanhadas dos avanços tecnológicos, do advento da internet, das novas configurações de comunicação, consolidadas no denominado *fenômeno* da globalização.

Nessa aldeia global temos acompanhado (de modos muitas vezes espantosos) a propagação e a proliferação de artefatos de consumo dos mais diversos segmentos em suas inúmeras versões e variações. Tais artefatos se encontram espalhados pelo espectro social à disposição dos sujeitos, com o intuito de dialogar com seus desejos, anseios e necessidades, na finalidade de, com eles, estabelecer uma relação de consumo, independente das suas distintas inserções socioeconômicas. Aqui vale uma ressalva: embora o padrão aquisitivo seja determinante para a constituição dos diferentes *tipos* de consumidor que temos hoje respaldados no mercado, nessa relação de consumo, a classe social dos consumidores não se concebe como um marcador terminal e impeditivo. Ou seja: as práticas de consumo de que falo, hoje consolidadas em nosso cotidiano, não se referem a práticas específicas celebradas por um determinado grupo social. Mesmo que operacionalizadas de distintas formas — o que, por que, para que e onde se consome, quais os significados que determinadas práticas de consumo têm na vida dos distintos sujeitos —, grosso modo pode-se afirmar que elas percorrem a mesma máxima

contemporânea vigorante no mercado: ‘sim, é preciso consumir, é preciso ter, mas ter (e consumir) em abundância’.

Nesse contexto, o consumo que interpela os distintos sujeitos consumidores não se esgota na aquisição de ‘poucos pares de sapato’, ou ainda, em algumas ‘poucas peças de roupa’, por exemplo³³. Quantidade e variedade assumem a posição de grandes valores qualitativos no universo do consumo, o que o remete a ser um processo social e cultural mais amplo do que o findado na aquisição e no usufruto de produtos, disseminado nos diversos contextos socioeconômicos, interpelando os sujeitos.

Essa noção retratada, da importância de um consumo vasto e continuado, materializado na aquisição de objetos em suas variações, foi um aspecto percebido no desenvolver da pesquisa. Observando as crianças em momentos em que as mesmas estavam fora da sala de aula, pelo pátio, no recreio, em seus momentos de brincadeira, na hora da entrada e as saída, comecei a perceber a recorrência do uso de alguns acessórios e distintivos de consumo que se repercutia pelos vários espaços escolares. Entre eles, os óculos solares da marca Ray Ban.

No pátio da escola observei uma conversa entre três meninas e uma delas comentou: “Bah, este teu Ray Ban ninguém diz que não é original”. A colega respondeu: “É, minha mãe comprou de uma amiga dela que vende. Ninguém diz (que é falsificado) por que tem Ray Ban (o nome da marca) dos dois lados (das hastes).” Novamente a colega pergunta: “Mas tu tem mais, né?” e ela responde: “Sim, tenho vários, eu uso junto com a minha mãe. Tenho esse lilás, mais um amarelo, o vermelho, o azul e o com xadrez dos lados. A minha mãe tem um original, mas esse eu não uso!” A outra colega que estava junto disse: “Pois o meu Ray Ban é original e foi comprado em Nova York. Os meus pais estiveram lá, recém voltaram e compraram no aeroporto para mim”. As colegas ficaram se olhando, observando os óculos da colega, até que uma pediu: “Posso experimentar esse teu?” # (Caderno de Anotações, 24/9/2010).

O que, certamente, vale ressaltar nessa narrativa acerca do consumo e dos consumidores contemporâneos de distintas classes sociais diz respeito às

³³ Trago como exemplos de consumo artefatos do segmento do vestuário por este ser um dos segmentos que mais cresce e obtém lucros. Também pelos uniformes escolares, objeto/artefato de que falo nessa pesquisa, serem integrantes de tal segmento do mercado de consumo.

práticas de consumo de produtos contrabandeados e falsificados (conforme a cena descrita revela), hoje recorrentes e que tem proporcionado o crescimento e a expansão desse setor do mercado clandestino. Muitas vezes, mas não em todos os casos, a impossibilidade de adquirir um produto “original” e de “marca” é o que leva os sujeitos a recorrer a este setor do mercado no intuito de satisfazer seus desejos e necessidades de consumo, pertencendo ao grupo de consumidores, mesmo que os produtos tenham suas origens diferenciadas. Em algumas outras circunstâncias, como no caso das crianças, por não saberem distinguir ao certo o produto “falso” do “verdadeiro”, é que se ocasiona a aquisição por parte de seus familiares dos produtos “pirata”, independentemente de sua posição socioeconômica. Nesses exemplos reitera-se o desdobramento da máxima de consumo: ‘sim, é preciso ter, é preciso consumir, independente da origem dos produtos e dos modos como tal consumo é desenvolvido’.

Na situação observada na pesquisa as crianças sabiam dessa característica do produto, ser um óculos falsificado, no entanto, a importância para elas era justamente a possibilidade de poder diariamente variar, ser pertencente ao grupo dos usuários de óculos de marca renomada e ter a garantia que o produto, embora não original, dispunha de qualidades (a marca Ray Ban nas hastes) que suavizariam esse seu por menor. No entanto, pude notar que o desejo de consumo delas era o de possuir os óculos originais, em especial quando pedem para experimentar o da colega.

Interessante perceber, conforme vinha sendo dito, que essa prática da aquisição de produtos falsificados tende a se diferenciar na adolescência. Muitas vezes, mesmo não tendo condições financeiras vantajosas, meninas e meninos adolescentes, pelo seu potencial de consumo desenvolvido desde a infância, e por já serem capazes de fazer a diferenciação dos produtos, identificando as características de um produto ‘original’ de um ‘pirateado’ conduz tais sujeitos a fazer concessões e até mesmo sacrifícios para a obtenção de tênis, agasalhos, bolsas, mochilas, sandálias, entre outros artefatos de referência nacional.

Ao se propor como prática contemporânea cotidiana, que atinge e captura a todos/as, o consumo assume estrita vinculação com a *vida*. Complexas articulações se estabelecem, como as desenvolvidas pelas grandes corporações da indústria. São elas que têm o caráter de disponibilizar *tudo o que precisamos*, numa oferta que implica a vida atrelada ao consumo.

“Sociedade de consumo”: a expressão aparece pela primeira vez nos anos 1920, populariza-se nos anos 1950-60, e seu êxito parece absoluto em nossos dias, como demonstra seu amplo uso na linguagem corrente, assim como nos discursos mais especializados. A ideia da sociedade de consumo soa agora como uma evidência, aparece como uma das figuras mais emblemáticas da ordem econômica e da vida cotidiana [dos sujeitos] das sociedades contemporâneas (LIPOVETSKY, 2007, p. 23). [grifos do autor]

Contemporaneamente, esse processo, ou ainda, essa *revolução social*, reconfigura o entendimento tão caro destinado ao tempo e ao espaço, possibilitando trocas, conexões, transações e relações em *tempo real*, antes impossíveis de se admitir e acontecer. Nessa sociedade de consumo, elas ignoram distâncias, transgridem barreiras, borram fronteiras. Elas dão contornos ao contemporâneo e sustentam, em sua ordem social, uma outra cronologia ao tempo, uma outra cartografia ao espaço.

Nesse contexto contemporâneo complexificado pela reconfiguração das mudanças ocasionadas nas relações sociais e culturais, o consumo encontra-se ampliado em sua compreensão e dimensão, assumindo outra conotação. Sobretudo, releva-se como algo muito mais intenso do que a simples aquisição de bens, produtos e serviços, estando relacionado ao *comportamento* das pessoas e, daí, seu caráter de *heterogeneidade*. Somos distintos; nossos desejos, gostos e interesses também o são. As ofertas de consumo são múltiplas, variadas, heterogêneas, o que as aproxima, cada vez mais, da vida dos sujeitos. Essa vinculação entre vida e consumo, a que torna os sujeitos em seres

consumidores e não apenas produtivos, se dá na, também, vinculação que se projeta entre mídia e consumo³⁴.

Tomado a partir dessa perspectiva, o consumo pode ser interpretado como uma característica cultural contemporânea, ele é produtivo e se propaga na esteira da cultura, como uma necessidade inscrita no social, o que leva-nos a considerar sua abrangência na constituição das identidades dos sujeitos, estando relacionado aos processos de significação. Conforme aponta Bianca Guizzo (2011, p. 59) “através da aquisição de certas mercadorias, tanto adultos quanto crianças, estão procurando adquirir uma série de outras significações (...)”, às quais remetem a constante produção de suas identidades.

Considerar essa amplitude que o consumo exerce contemporaneamente em nossas vidas e comportamentos sociais, não significa concordar que estejamos por ele *amaldiçoados/as*. Na perspectiva aqui adotada o consumo não é visto como o grande vilão de nossas vidas cotidianas, o qual as *demoniza*, ou ainda, como sendo um *mal* dos novos tempos. Entende-se que contemporaneamente produz-se (e se é produzido por) uma sociedade voltada para o consumo. Validamente, é preciso concordar que há um profícuo processo disciplinar e de regulação desenvolvido pelo mercado que investe para que sejamos conduzidos pelas amarras do consumo e que, por elas, também sejamos capturados/as e fabricados/as. No entanto, ao percebê-lo consolidado como uma prática social e cultural complexa instaurada no cotidiano, que mexe e envolve com os sentimentos das pessoas, tais como *prazer* e *felicidade*, interpretações que levem ao entendimento de ele exercer *negatividades* sobre a vida dos sujeitos, distanciam-se dessa narrativa aqui traçada.

Com efeito, o consumo não deve hoje ser visto como negativo, como se antes nunca tivesse existido e, por isso, compreendido como uma novidade execrável de nossas vidas cotidianas. A sociedade industrial da Modernidade já centrava atenção no consumo, no entanto, atribuindo valor significativo para

³⁴ Adiante, ainda nesse capítulo, irei abordar essa vinculação que se dá entre mídia e consumo, especificamente na vida das crianças.

sua capacidade de produção, num aspecto coletivo. A produção em massa das indústrias e a incorporação de capital e riquezas por parte dessas consolidavam-se como sendo atividades do grupo, celebradas no coletivo. Não que essas características inexistam nos dias de hoje. No entanto, a diferença dessa remota sociedade para a contemporânea está na centralidade da capacidade de consumo das pessoas, num caráter individual, o qual emerge do desejo e das necessidades de cada um/a de nós. Como dito anteriormente, há um profícuo processo disciplinar e de regulação desenvolvido pelo mercado que investe para que sejamos consumidores em potencial, diferente de outrora. Desse modo, a *produtividade* do consumo se estabelece na medida em que ele nos mobiliza para constantes práticas de consumo, às quais nos delegam sentimentos como prazer e felicidade, sendo experimentado no âmbito individual e, por isso, novamente distanciado de noções que o revelam como algo negativo, opressor e maldito na vida dos sujeitos.

Essa, inclusive, já pode ser apontada como uma de suas características: a mobilidade e a valorização de nossas *individualidades*. O consumo, ao nos tornar voláteis consumidores contemporâneos, imprimiu-nos a marca de não consumir de qualquer forma, mas com vontade, com prazer, intensidade e tenacidade, para ser visto e notado na exclusividade da constante produção de nossas identidades. E assim podemos perceber uma de suas faces: nesse consumo interessado, prazeroso, tenaz e duradouro, que revela identidades e individualidades, os sujeitos se tornam participantes de um universo (de consumo) e registram seu pertencimento a este universo e o seu afastamento da *invisibilidade*. Tendo o consumo como prática consolidada na vida dos sujeitos, as possibilidades de exibição se multiplicam, como a que será mencionada na narrativa abaixo reiterando, mais uma vez, seu distanciamento de noções que o vêem como negativo.

Chegando perto do dia das crianças observei que um dos assuntos numa rodinha de meninas era sobre os presentes que iriam ganhar ou o que já haviam ganhado. Destacou-se o comentário de uma menina. “Eu pedi para fazer uma tatuagem de borboletas, bem coloridas, voando!” A colega ao seu lado, com um olhar de desconfiança perguntou: “Sério? Mas, de verdade?” E ela respondeu: “Sim, de verdade... E os meus pais deixaram.” Todas as meninas da rodinha, juntas, perguntaram: “Deixaram?!” E ela respondeu: “Sim, eles tem tatuagem e disseram que vão me autorizar a fazer, mas só quando eu tiver 10 anos de idade, quando eu estiver na 4ª série”. Interessante também foi observar que após esse relato da colega uma das meninas da rodinha disse: “Ah, eu também acho que vou fazer, meus pais deixam, mas só quando eu for adolescente” # (Caderno de Anotações, 8/10/2010).

Nessa análise acerca da produção das identidades que nos reiteram pertencimentos e distintivos corporais pelas práticas de consumo, percebemos sua articulação com o campo da representação. Variados são os discursos que incitam ao consumo, no entanto, consumimos aquilo com o que nos identificamos, ou seja, aquilo que, em última instância, nos representa. No caso da tatuagem, em que a menina afirma que irá realizá-la quando tiver ‘mais idade’, as práticas de representação podem ser compreendidas pelo fato da sua inserção social e cultural num grupo de pessoas que também tem tatuagens, seus pais; sobretudo, pelos chamamentos, significados adjacentes e distintivos que tal característica lhe delega.

Ruth Sabat (2007, p. 152), ao considerar a relação do consumo com a publicidade na produção das identidades (de gênero e sexuais) dos indivíduos, e ao ponderar sua mobilidade no campo da representação, instigando-nos com questões do tipo “de que maneiras as representações constituem identidades?”, “tais representações carregam que tipos de referentes?” afirma:

Trabalhar com as representações (...) comporta um potencial crítico, pois é possível identificar de que formas [as representações] são socialmente construídas (...). Também considero possível entender como sujeitos podem ser constituídos a partir de um modelo predominante [a partir do papel exercido pelas representações], correspondente ao sistema político, social e cultural no qual estão inseridos. [grifos meus]

O que, efetivamente, é preciso ponderar — nessa produtividade de identidades de consumo incitadas pelas representações sociais e culturais de nosso contexto e cotidiano—, é que nossa sociedade se organiza em torno do consumo e isso requer que sejamos educados/as e estejamos/as preparados/as para perseguir seus desígnios, o que demanda uma série de ensinamentos e aprendizados com características que lhes são peculiares.

Rosa Fischer (1999, p. 21) contribui com essa argumentação acerca da produção das identidades incitadas pelo exercício do consumo em seu caráter mais amplo, ao ponderar que aprendemos “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 e sentimentos, prazeres e angústias a todas essas experiências (...)”. Com efeito, o aspecto apontado pela autora refere-se ao modo como as práticas de consumo contemporâneas tem se mostrado potentes esferas educativas em nossa sociedade.

Nesse contexto é necessário que saibamos posicionar nossos desejos e nossas necessidades como sendo *flexíveis* e *efêmeros*. O que isso quer dizer? Que não podemos manter por um objeto o mesmo desejo de uso e consumo que tivemos para a sua aquisição. É preciso educar-se para o *descarte*, mantendo uma relação de desprendimento com nossos pertences, o que nos levará a novas aquisições, compreendidas como necessidades que nos são *provisórias*. Essa pode ser considerada como outra de suas características, ou ainda, como uma das *lições* que o consumidor aprende em sua vida de consumo. Lições e ensinamentos que circulam em diferentes esferas da sociedade, tais como pela escola, pela mídia, pela publicidade, etc. Como uma prática social complexa, tais aprendizados se dão estabelecidos, cotidianamente, engendrados nas relações dessa sociedade de consumo em que estamos inseridos/as.

A educação do consumidor não é uma ação solitária ou uma realização definitiva. Começa cedo, mas dura o resto da vida. (...) As instituições responsáveis pela “educação vitalícia do consumidor” são incontáveis e ubíquas — a começar pelo fluxo diário de comerciais na TV, nos

jornais, cartazes e outdoors, passando pelas pilhas de lustrosas revistas “temáticas” que competem em divulgar os estilos de vida das celebridades que lançam tendências, os grandes mestres das artes consumistas, até chegar aos vociferantes especialistas/conselheiros que oferecem as mais modernas receitas, respaldadas por meticulosas pesquisas e testadas em laboratório, com o propósito de identificar e resolver os “problemas da vida” (BAUMAN, 2005, p. 73). [grifos do autor]

Outro aspecto que necessita ser mencionado nessa relação que nós (enquanto consumidores/as) estabelecemos com o consumo diz respeito ao tempo e à sua *volatilidade* e *instantaneidade*. A vida social incita-nos para que tomemos decisões e que essas sejam feitas no aqui e agora. Há um intenso movimento— e aqui entra o papel exercido pela mídia, pela publicidade, pelo marketing e pela propaganda— que nos impulsiona a sempre (querer e precisar) consumir mais. Essa máxima de consumo volátil vislumbra-se em sua momentaneidade: é-nos exigido disciplina para manter um ritmo de consumo permanente e proveitoso, noção de disciplina essa que se distancia da cautela, do aguarde e da prudência.

Nessa relação de consumo volátil, mesmo que nossas aquisições satisfaçam e cumpram com suas promessas, existe uma vasta rede produtiva — e o mercado é caprichoso nisso —, que faz com que nossa satisfação nunca esteja completa e que não dure por muito tempo. Desse modo, tão logo uma série de ofertas, com inúmeras possibilidades aditivas se fixam povoando nossos desejos, nos vemos imersos num constante exercício de consumo.

O que, certamente, mostra-se como uma armadilha cruel ao/à consumidor/a de nosso tempo é exigir-lhe, nessa ilha de desejos, vontades e ofertas, o estabelecimento de prioridades: “de tudo o que eu quero, o que realmente eu devo e posso consumir?”. A educação que o sujeito consumidor contemporâneo tem recebido por meio dos vastos e constantes convites ao consumo, realizados nas campanhas e peças publicitárias, além de sugerir que os atos de consumo conferem *prazer* pelas aquisições, também vem acompanhada por sutis estratégias de controle e regulação. Com efeito, nesse

exercício de prazer incitam o sujeito ao consumo constante, apagando, suavizando e minorando sua preocupação em estabelecer prioridades (e, também, em controlar gastos).

O mundo cheio de possibilidades é como uma mesa de bufê com tantos pratos deliciosos que nem o mais dedicado comensal poderia esperar provar todos. Os comensais são consumidores, e a mais custosa e irritante das tarefas que se pode pôr diante de um consumidor é a necessidade de estabelecer prioridades: a necessidade de dispensar algumas opções inexploradas e abandoná-las. A infelicidade dos consumidores deriva do excesso e não da falta de escolha (BAUMAN, 2001, p. 75).

Conforme aborda o autor, mesmo que envoltos pelo prazer conferido pelas práticas de consumo é preciso perceber que a multiplicidade de produtos oferecidos ao consumidor, muitas vezes, fomenta sentimentos como os da infelicidade e da frustração. Segundo ele, em especial quando este consumidor não é capaz de poder adquirir a todos os produtos e suas variações dispostos no mercado, e isso não se fixa apenas aos sujeitos pertencentes a grupos sociais de menor padrão econômico e aquisitivo. Os *arroubos* de consumo encontram-se presentes nas mais variadas classes sociais. Nesse sentido, é o próprio excesso, e não a falta de opções e/ou condições, que impulsiona sentimentos como esses.

Lipovetsky (2007), em seu livro *A felicidade paradoxal – ensaio sobre a sociedade de hiperconsumo* coloca-nos que esse sentimento da felicidade não está apenas no desejo satisfeito pela compra, pelo consumo, pela aquisição. E esse é outro aspecto do consumo extremamente vinculado à sua *produtividade*: levar-nos ao prazer e à felicidade não apenas pelo ato da aquisição do objeto, mas, fundamentalmente, pelo *pertencimento* que nos causa ao possuir determinado objeto.

Outra recorrência entre os/as estudantes é o uso dos celulares “de dedo”, conforme algumas explicam (telefones pertencentes da tecnologia touch screen). Num dia de aula uma menina trouxe sua “coleção de aparelhos de telefone celular” para a sala para mostrar aos/às colegas. Celulares de diferentes formatos (maiores, menores), cores e marcas. Os colocou na mesa e mal conseguia utilizar sua classe para suas atividades por conta dos aparelhos. Cheguei perto e pedi que agora os guardasse e que procurasse não trazer tantos aparelhos para a escola, pois podia perder, estragar e, certamente, nem os usaria. Ela respondeu: *Profe., eles não são novos, são aparelhos velhos dos meus pais, eles trocam toda hora. Às vezes eu até troco o ‘chip’ e uso um deles para combinar com a minha roupa!* # (Caderno de Anotações, 12/11/2010).

Essa cena me fez considerar e refletir sobre as práticas produzidas contemporaneamente e vivenciadas pelas crianças com as quais eu trabalhava, as quais, muitas vezes, passam despercebidas e não são analisadas por conta da mobilidade de nosso cotidiano. Sem ter o propósito de evocar um sentimento saudosista no grupo, pois este não foi o interesse em mim mobilizado, conversei com a turma naquele momento e contei das minhas vivências na infância, a qual se deu nos anos 80, ao final do século XX e das diferenças que se faziam entre minhas brincadeiras e minhas ‘coleções’.

As atividades da aula, naquele instante, foram interrompidas. Não pelo fato da colega ter levado para a sala algo de inusitado, pois todos/as ali tinham celulares. No entanto, tive a impressão de que o que os instigava era a curiosidade em ver os pertences da colega, fazer um comparativo com os seus e uma espécie de ‘levantamento’ em ordem ascendente de quem tinha mais, melhores, mais bonitos e/ou caros, celulares. Alguns me perguntavam se podiam também trazer seus celulares para a aula para mostrar aos colegas, alguns comentários emergiam como: “Ah, esse aparelho é antigo mesmo!”; ou ainda: “Nossa, esse celular teus pais já te deram?!”; “Poxa, eles trocam mesmo de celular!”.

Esse acontecimento me sugeriu considerar que incitados pelo prazer da aquisição, do objeto, do desejo e da capacidade de usufruir, o consumidor contemporâneo se vê interpelado pela necessidade de dar decorrência a esse estado e sentimento de felicidade. Bauman (2008, p. 35) confere a isso a noção

de serem, os consumidores, “colecionadores de sensações”, tão logo almejam, ao permanentemente consumir, ter não apenas saciadas suas necessidades materiais. Tais consumidores almejam ter aumentadas as situações de alegria que o presente momento do consumo lhes confere. “Sai de cena o indivíduo produtivo e entra em seu lugar o colecionador de sensações, impulsionado pela pragmática do comprar”.

A felicidade está, também (e talvez, primordialmente), relacionada ao *excesso*, ao ter em abundância, ao ter em todas as suas variações, como a cena descrita nos sugere considerar. Como as ofertas são muitas e não se resumem a poucos objetos e artefatos de consumo de uma determinada categoria (pensemos aqui nos sapatos, ou nas peças de roupa, por exemplo, já citados anteriormente, ou então nos celulares, como no fato ocorrido na sala de aula), não basta ter *apenas* um/a; é preciso ter em sua multiplicidade, colecionando suas inúmeras variações (cores, modelos, estilos, padronagens, estampas, marcas). Podemos considerar, inclusive, que nossos desejos são movidos por eles próprios: amamos desejar, mais do que, propriamente, amamos os nossos objetos de consumo e desejo. Nas palavras de Guizzo (2009, p. 58): “desfrutar e utilizar o que foi comprado, portanto, muitas vezes têm menos importância do que o ato de comprar propriamente dito”.

Juntamente aliado ao consumo em excesso, podemos perceber outras de suas características, como a da *velocidade*. Não apenas os objetos e artefatos de consumo mudam rapidamente. Nós os desvalorizamos e os esquecemos. Nossos interesses também mudam de modo acelerado³⁵, o que contribui para o faturamento de diferentes segmentos do mercado, tão logo buscamos novidades e nos desfazemos de nossas aquisições anteriores.

Ainda no que diz respeito à velocidade do consumo, podemos perceber, inclusive, suas rápidas artimanhas no intuito de tornar-se

³⁵ Um exemplo que pode ser mencionado para ilustrar tal aspecto são os aparelhos eletrônicos, entre eles os celulares, como da cena descrita, mas ainda outros, entre eles os MP3, IPAD'S, etc. Observamos que num mesmo ano surgem novidades nessa área, o que leva os sujeitos ao descarte de seus objetos e a aquisição de novidades na área, o que, provavelmente, mobilizava os pais daquela menina que levava para aula sua coleção de celulares 'antigos'.

extremamente próximo e inerente dos sujeitos, convocando-nos ao *engajamento social*, a fazer parte de um (seleto) grupo de consumidores, consolidado no seu aspecto produtivo ao tornar-se um *ato político* em nossas vidas (MOMO, 2007). Passamos a usufruir de objetos tais como camisetas, botons, bandanas, pulseiras, bonés, entre outros, anunciando nosso engajamento em campanhas, sejam elas contra a fome, a homofobia, a pedofilia, o craque, a violência, a miséria, a poluição dos mananciais, a matança de animais, o desmatamento das reservas florestais, etc. Consumimos, no uso de seus artefatos, comportamentos e experiências e, através deles, passamos a pertencer a grupos distintos e, por meio de nossas aquisições, materializamos em nossos corpos o engajamento individual a causas coletivas. O consumo, nesse sentido, revela-se tanto do campo material como do imaterial.

Ao mesmo tempo também somos convocados a consumir — em nosso cotidiano tão degradado pela ação da potente indústria —, de modo *reflexivo, ecológico, consciente, racional* — mas nunca limitado—, numa mostra de nosso proclame no campo ambiental. Ou seja: tornamo-nos consumidores e exercemos essa prática com *responsabilidade social*. Reciclamos, separamos o lixo, reaproveitamos, adquirimos produtos ecologicamente industrializados e com pouco impacto ambiental, utilizamos nossas sacolas retornáveis ao ir ao supermercado ou à feira,... cumprimos com o nosso papel político e social. Mas o importante é não deixar de consumir.

Nesse processo de consumo que vem sendo delineado, percebemos outras de suas características: a *versatilidade* e a *transitoriedade*. Assim como diz o slogan das Lojas Renner: “*Você tem seu estilo: a Renner tem todos*” percebemos que o consumidor é convidado a assumir um (ou mais) estilo/s, o que requer dar continuidade a tal prática, de modo perseverante e contínuo. O consumo é um exercício complexo, continuado e duradouro. Muitas vezes, em seu desenvolvimento é preciso mudar, deixar para trás não apenas aquisições, mas identidades, discursos e representações que em algum momento foram úteis e necessários para constituições de estilos que já não o acompanham mais. Ser consumidor em tempos líquidos e contemporâneos é assumir identidades

transitórias e versáteis, que oscilam, que acompanham *tendências*, o que configura o consumo não como um ato banal e simplificado do nosso dia a dia, mas como uma prática complexa e duradoura, a qual precisa ser permanentemente continuada. É possível compreender que essa transitoriedade das identidades se concebe como fundamental ao consumo. Se nossas identidades são cambiantes, nossos desejos também serão, o que aumenta as nossas possibilidades de consumo.

Podemos aqui utilizar um exemplo que auxilia nessa compreensão. Não compramos roupas e sapatos só porque precisamos deles para nos calçar e vestir. Homens e mulheres, adultos e crianças, fazem constantes aquisições não apenas pela questão utilitária de tais objetos, mas porque apreciam a beleza dos mesmos e querem se sentir bonitos/as, atraentes, bem apresentáveis, com produtos que estejam na moda. Tais produtos, que aparecem na TV, nas capas de revista, nos filmes e nas novelas, que são usados por outras pessoas nas ruas, ou ainda pelos colegas de estudo e trabalho. Para compor uma identidade transitória que os/as represente e, também, para mostrar sua perseverança e constância nas práticas de consumo é que os sujeitos mostram-se envolvidos nessas práticas. Desse modo, os sujeitos marcam sua presença no universo do consumo, consolidando-se como pertencentes ao grupo de consumidores assíduos, diferenciando-se social e culturalmente por tal distinção.

Um aspecto que merece ser mencionado nessa análise acerca do consumo diz respeito às diversificadas possibilidades de *crédito* hoje encontradas no mercado. Através do uso de talões de cheques ou boletos bancários — hoje ainda existentes, mas bem menos utilizados em decorrência da materialização e da praticidade que os cartões de crédito de diferentes bandeiras trazem aos seus usuários —, os sujeitos consumidores são incitados ao consumo e ainda têm disponibilizadas outras margens de crédito. Elas são colocadas à disposição dos usuários não apenas para corroborar com suas práticas de consumo, mas, também, para *alargar* suas possibilidades aquisitivas. Linhas especiais de financiamento e crédito lhes são apresentadas por bancos e financiadoras que, com eficaz praticidade, facilidade e agilidade,

promovem no cotidiano a constante “colonização de nossas vidas” atreladas ao consumo (COSTA, 2009). Mesmo tendo o entendimento de que contemporaneamente nossas vidas são conduzidas pelo consumo é preciso considerar sua democratização ao longo dos últimos anos. As variadas possibilidades e margens de crédito, como anteriormente mencionadas, têm incluído no processo de consumo sujeitos oriundos de distintas classes, diferentemente de outrora, quando o consumo se promovia e potencializava entre sujeitos considerados ‘ricos’.

Tais características aqui nos servem como exemplos de algumas das *invenções* atuais que tem materializado essa comodidade colocada aos consumidores no desenvolvimento — exitoso, pleno e continuado — de suas práticas de consumo.

No universo do consumo os sujeitos almejam, na aquisição de produtos e artefatos, ver seus desejos e sonhos concretizados e, ainda, ter seus comportamentos mobilizados. Para isso, ter à sua disposição uma ampla variedade de facilidades e praticidades de crédito que os levem à concretização do exercício eficaz do consumo posiciona-se numa espécie de possibilitador que media e intercambia suas necessidades enquanto sujeitos de consumo com as inúmeras ofertas disponibilizadas pelo mercado.

Nessa reconfiguração social e cultural das práticas de consumo na contemporaneidade, outra característica que, certamente, vem acompanhada de sua dinâmica e fluidez no que diz respeito às modalidades de crédito, encontra abrigo no fenômeno do *endividamento*. Sujeitos oriundos de distintas classes, representantes de diferenciados padrões econômicos e aquisitivos, ao constituírem-se como consumidores em potencial da contemporaneidade, encontram-se vulneráveis e a margem de vivenciarem tal fato, ocasionado pela “pragmática do comprar” (BAUMAN, 2008). No emaranhado de ofertas e deleites, os sujeitos se veem diariamente interpelados pelas inovações e pelos lançamentos do mercado que, ao povoar seus desejos, tem o poder de projetá-los como necessidades muitas vezes imediatas, ou ainda, de primeira ordem.

Através da mídia, pela publicidade e pelas propagandas o mercado se mostra caprichoso, cuidadoso e perspicaz em educar (e persuadir) os sujeitos para o *consumo continuado* e, evidentemente, não em educá-los para o *controle de suas práticas de consumo*.

Se nos impulsos e arroubos de consumo os consumidores contemporâneos contraem dívidas que se convertem em montantes de altos juros, paradoxalmente, isso não se configura num problema para eles: entram em cena outras possibilidades e margens de crédito para que as dívidas sejam saldadas em suaves (embora longínquos) parcelamentos, juntamente ofertadas com a possibilidade da permanência das práticas de consumo e, ainda, com a retirada do nome dos devedores dos bancos de dados de protestos financeiros.

Diante dessas características sociais e culturais contemporâneas, não são poucas as reportagens, matérias e seções de jornais e telejornais de grande audiência e circulação em nossa sociedade que debatem, dão dicas e se propõe, através dos saberes apurados dos “consultores de consumo e mercado”, ou ainda, dos “economistas” de plantão, a problematizar tal fenômeno contemporâneo, apresentando saídas, traçando rotas e apontando caminhos *seguros* ao consumidor. Numa rápida passagem pelo site da TV Globo identifiquei uma seção sobre o assunto, assinada pela economista Mara Luquet³⁶. Nessa seção, encontrei alguns elementos persuasivos que se colocam à disposição do consumidor, com o caráter de dialogar com eles, interessantes para análise, vislumbrados em variados links, tais como: “dez passos para pagar suas dívidas”, “planilhas de orçamento mensal e gastos pessoais”, “saiba como se tornar um investidor”, “como usar o dinheiro – hábito saudável é fundamental”, “informação para melhorar sua vida financeira”, entre outros. Tais proposições e prescrições, ao se projetarem como *soluções* nacionais promovem, nos consumidores, não um afastamento ou diminuição de suas

³⁶ Uma vez por semana, no Jornal da Globo, exibido após às 23 horas, essa economista apresenta aos telespectadores uma série de dicas e tabelas que têm o propósito de auxiliar o consumidor a saldar suas dívidas e poder continuar a praticar o consumo de modo proveitoso e permanente. Para maiores informações, acessar: <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/MaraLuquet.html>.

práticas de consumo, mas um incitamento constante — em forma de aprendizado — para a permanência e a decorrência do consumo. Para mim foi também interessante observar que na barra acima dos links com dicas ao consumidor, numa espécie de seção reservada na web para a propaganda, podia ser acessada a “loja dos produtos Globo” e, entre eles, roupas, acessórios, móveis, réplicas de personagens, etc., que são visualizados nas programações da emissora.

Certamente, aliada a essas *receitas* dadas ao consumidor contemporâneo de diferentes camadas da sociedade, a publicidade tem se revelado com alto poder de sedução e persuasão, cumprindo seu papel na produção de duráveis consumidores.

Márcia Luíza Figueira (2007, p. 130) confirma o que vem sendo assinalado nessa narrativa ao ponderar que o consumo faz com que

aprendamos um modo publicitário de falar, de vestir e de pensar, e, também, [nele] nos reconheçamos através de uma estética publicitária que se localiza para além da venda de produtos, pois também é uma pedagogia que nos ensina valores. [acréscimo meu]

Nessa linha de pensamento Karyne Coutinho (2002, p. 34) contribui com a análise argumentando que a relação de consumo se estabelece na vida das pessoas porque nos vemos *seduzidos* pelas estratégias do consumo. Em suas palavras:

Tendo a sedução como estratégia, o mundo do consumo se utiliza principalmente do *marketing* como uma tecnologia cada vez mais sofisticada, que invade nosso cotidiano, mexe com nossos desejos, angústias, prazeres, medos, etc., mediando nossas ações. (...) Tratando-se de uma sociedade como a nossa — em que a aquisição (no sentido mais amplo do termo) carrega consigo um altíssimo valor simbólico e ocupa um lugar distintamente privilegiado —, a sedução juntamente com a crescente diversificação oferecida pelo mercado produzem dois principais efeitos diretamente relacionados entre si: instauram em nós um intenso desejo de consumo e fazem com que sejamos consumidores muito eficientes e

exigentes na medida em que temos a chance de (...) consumir aquela [mercadoria] que mais nos parece satisfatória. [grifos da autora]

Nessa constituição de consumidores contemporâneos curiosos, voláteis, efêmeros, transitórios, produtivos, velozes, ávidos por novidades (e por que não dizer, compulsivos), os sujeitos são interpelados através da imagem dos produtos, estando convocados a dar ênfase às *marcas*. Segundo Sabat (2007, p. 156): “os anúncios publicitários têm uma estrutura simbólica que se destina a nos convencer da importância e da necessidade que determinado produto pode ter em nossas vidas”. Assim, consumir um agasalho da marca Adidas, por exemplo, é mais do que o uso de uma roupa esportiva: é um distintivo³⁷ social que se converte como sendo um “símbolo cultural” de grande valor simbólico (MOMO, 2007). Em outras palavras: o consumidor assume seu *pertencimento* social ao utilizar produtos de determinada marca. Do mesmo modo, a marca convoca seus consumidores a também adquirir um estilo de vida que requer de seus usuários determinados consentimentos: ter um corpo magro, malhado, esportivo, ativo. Por fim, podemos dizer que as marcas *nacionalizam-se*, povoam os sentimentos dos consumidores, se tornam desejos, sonhos, estilos e ideais a serem consumidos.

Clóvis de Barros Filho (2007) afirma que as práticas de consumo são hoje entendidas como “passaporte” para o ingresso na sociedade. Segundo ele o consumo funciona como um “filtro” que demarca a entrada do sujeito num grupo e, ao mesmo tempo, funciona como condição de permanência no mesmo. Para esse autor, o ingresso em determinado grupo, que em tempos

³⁷ Ao abordar esse aspecto da *distinção* e também do pertencimento conferidos aos sujeitos pelos seus atos de consumo se faz necessário mencionar, embora não seja a mesma perspectiva adotada nesta tese, a obra de Pierre Bourdieu (1930-2002), um dos maiores sociólogos e pensadores franceses, referência nos estudos sobre cultura, capital cultural, poder, classe social. No livro “*A Distinção: crítica social do julgamento*” o autor investiga a relação entre classes sociais e práticas culturais, ratificando a existência de relações de poder e categorias de dominação pelo distintivo “capital cultural” dos indivíduos, o que mobiliza a produção do que ele denominou por “violência simbólica”. Segundo este estudioso o consumo se coloca como distinção social, hierarquizando os indivíduos por suas posses. Ainda ressalta que são as classes dominantes aquelas que têm o poder de impor seu próprio modelo e ritmo de consumo, tornando-o legítimo e extensível aos demais grupos sociais.

atrás acontecia em função do sujeito se destacar por específicas habilidades, hoje é muito mais pela sua capacidade de poder ostentar e poder pertencer por essa razão. Em suas palavras³⁸,

A publicidade promete, evidentemente, mais do que a alegria da posse, ela promete a alegria da inscrição na sociedade, da existência na sociedade. Consumindo você será aceito como consumidor, (...) será inscrito entre os consumidores daquele produto, será afastado dos não consumidores daquele produto e, portanto, terá uma existência social e isso vai te alegrar. (...) Quando é que isso tudo começa? No mundo infantil.

Costa (2009, p. 35) tem nos ajudado a problematizar essa compreensão. Em suas pesquisas têm sinalizado que o consumo, além de estar alterando as práticas sociais e educacionais por nós inventadas e vivenciadas, se lança como “condição de existência” em sociedades capitalistas ocidentais. Segundo a autora presenciamos “uma verdadeira invasão e colonização da vida humana por visões de mundo e padrões de conduta inspirados e moldados pelo mercado”. Nessa análise cultural, o consumo encontra-se entrelaçado com fenômenos e processos sociais novos, sendo “o centro organizador da ordem social, política, econômica e cultural do presente”, o que nos leva a considerar a sua potente ação na constante produção de nossas identidades.

Nessa mesma linha de pensamento, Canclini (2001) argumenta que tanto o consumo encontra-se atrelado à produção de nossas identidades como nossas identidades ao consumo. Em suas arguições aborda os nossos desejos como condicionados aos marcadores que, culturalmente, as grandes corporações do mercado regulam. Prática essa que também encontra abrigo em seu oposto: ao mesmo tempo, as indústrias do consumo encontram-se reguladas pelos nossos desejos e necessidades.

Juntamente a esse aspecto da produção de nossas identidades precisamos examinar o papel exercido pela *mídia* na constituição de novos

³⁸ Excertos extraídos do documentário *Criança, a alma do negócio*, capturado no endereço eletrônico: www.youtube.com.br em junho de 2009.

arranjos sociais e configurações culturais que também se incorporam e complexificam ao entendimento traçado sobre consumo. As novas configurações da paisagem social e cultural, as ambiguidades de nosso tempo, a proliferação de identidades cambiantes, as relações de consumo estabelecidas em nosso cotidiano, tem posto em xeque alguns marcadores centrais.

No intuito de dar prosseguimento a essa abordagem, já tendo percorrido algumas ideias centrais acerca do consumo, válido dimensionar o exercício de pedagogias culturais, tais como a mídia, entrelaçadas num universo de consumo na vida das crianças. Por isso é que passo a abordar sua emergência, dinâmica e fluidez na relação estabelecida com a infância, utilizando-me da extensão da mídia na produção dessa relação entre infância e consumo.

4.2 Mídia e Consumo: pedagogias culturais de investimento na infância

Em relação à infância, a construção das identidades articula-se aos discursos a respeito da criança que são veiculados e sustentados por diversos artefatos culturais. Dentre tais artefatos, a mídia vem ocupando lugar de destaque nos últimos tempos, na medida em que veicula uma gama enorme de informações sobre os mais variados assuntos. Tais informações mostram desde modos de ser criança até do que devem gostar e como devem proceder (FELIPE, 2007a, p. 253).

Tenho entendido por mídia as diversas formas que pessoas e instituições têm se utilizado para estabelecer comunicação, entretenimento e educação. A mídia se converte como uma instância pedagógica com elevado poder educativo na vida das pessoas, sendo concebida como produtora de significados. Notadamente, atrelada ao consumo como condição de emergência e possibilidade, a mídia posiciona-se como espaço pedagógico ensinando, a adultos e crianças, modos de ser, viver, conviver, agir, estando cada vez mais próxima desses sujeitos. Na profícua associação estabelecida entre sentimentos,

artefatos e vida a mídia revela-se complexa e abrangente. Conforme Fischer (2006) a mídia é um poderoso veículo e espaço social produtor de identidades, significados, ultrapassando os superficiais e tênues limites “da informação, do lazer e do entretenimento” na vida cotidiana.

Através de um conjunto articulado de saberes e conhecimentos, fazendo uso de discursos e representações que circulam em nosso meio social e cultural, a mídia é considerada como uma das principais e mais importantes instâncias que hoje produzem uma polissemia de significados na vida das pessoas, educando-as. Podemos dizer, inclusive, que a mídia não apenas faz uso de discursos e representações sociais e culturais; ela os cria, inventa e produz. Como ferramenta de uso se vale de imagens, artefatos, símbolos, produtos, sujeitos, ícones e programas como instâncias pedagógicas por onde circulam múltiplos ensinamentos, integrantes de um conjunto articulado de sentidos e conhecimentos significativos. A mídia, ao se projetar como uma pedagogia cultural em nossas vidas, assumindo seu potente papel educativo, se posiciona, também, como uma rede de socialização em que são partilhadas identidades a serem consumidas.

Com efeito, a mídia tem se tornado na contemporaneidade em um legítimo espaço de educação e aprendizagens das crianças e, de maneiras diversas, aliada à publicidade e aos programas de televisão, fabrica desejos nos consumidores, seduzindo-os.

As crianças deste nosso século, de uma forma primorosa e, ao mesmo tempo, simplificada, interagem de modo muito íntimo com o consumo, com a mídia e com a publicidade. Elas sabem o que querem, conhecem as novidades disponíveis no mercado a elas destinado e sabem persuadir seus familiares para suas aquisições. Podemos alegar, inclusive, que uma das faces assumida por essa infância de hoje seja, justamente, a de consumidora. Sua capacidade de consumo faz com que as crianças componham uma significativa parcela do mercado, constantemente reconfigurada para que seus interesses e desejos se vejam atendidos.

No caso das crianças, em decorrência da variedade de produtos e artefatos de consumo a elas hoje disponibilizados, percebemos que não apenas tais objetos são consumidos, mas também o consumo de comportamentos e atitudes, muitas vezes atrelados a determinadas posições de gênero que os personagens que admiram assumem. Segundo Sabat (2004), ao consumir o sujeito também está envolvido na educação de “valores”, reproduzindo-os.

Validamente, as crianças têm se revelado muito próximas e atentas às configurações e reconfigurações sociais e culturais, sendo capazes de absorver e incorporar, em suas condutas, as transformações que ocorrem ao seu redor. As crianças passam a ser conhecedoras de todas essas transformações em que estão inseridas, por meio da relação que elas mesmas estabelecem com a mídia, com a publicidade e com o consumo.

Para Rita Pereira (2002, p. 84):

(...) a criança não é mais colocada como dependente do adulto, seja no âmbito mais amplo da esfera econômico-política, seja no plano mais restrito da vida familiar e escolar, mesmo porque o lugar que o mercado concedeu para a criança tem sua história intimamente ligada às transformações das relações entre adultos e crianças. Olhada inicialmente como filho do cliente que se relacionava com o mercado a partir do uso de bens materiais e culturais que se ofereciam a ela à margem da sua opinião, a criança é elevada ao status de cliente, isto é, um sujeito que compra, gasta, consome e, sobretudo, é muito exigente.

Durante uma das entrevistas realizadas no decorrer da pesquisa, com a proprietária da livraria que vende os uniformes escolares, bem como outros materiais e artefatos, uma fala em especial da entrevistada merece atenção neste momento, por ter referido aspectos de consumo proveniente das vivências das crianças por ela percebido.

As crianças daqui compram muito e em excesso, sem ter a necessidade de usar. É impressionante. Eu que sou do comércio e ganho, mas tem umas meninas que já são 'clientes' da livraria. Elas vêm sozinhas ou com suas mães. Às vezes é por que precisam de um lápis ou por que a professora pediu que comprassem um livro de história, mas daí saem daqui com mochila nova, estojo, borracha com perfume, algo de novo que recebi dos uniformes [...] Vendo muito para elas (Patrícia, 13/4/2011).

Recordo de ter assistido, há alguns anos atrás, uma série do programa televisivo veiculado pela Rede Globo “Pequenas Empresas & Grandes Negócios”, destinado a debater o tema criança e consumo. A série exibida em quatro programações no mês destinado às crianças, outubro, chamava-se “O poder da garotada na hora da compra”. Os episódios apresentaram uma série de aspectos que envolvem a temática, entre eles: algumas das empresas hoje consolidadas no mercado que oferecem produtos e entretenimento para as crianças; o setor da higiene e da beleza, demarcando experiências bem sucedidas de pequenas empresas que têm crescido dentro do ramo; lojas especializadas em produtos diferenciados às crianças; o poder de compra e persuasão das crianças e sua influência nas aquisições da família; o crescimento do setor que oferece produtos exclusivos para gestantes, bebês e crianças. Com esse exemplo quero dizer que é, certamente, essa posição privilegiada que as crianças têm assumido como consumidoras nas diversas instâncias sociais e culturais que favorecem e propiciam o crescimento do setor infantil dentro do mercado.

Com efeito, o que temos visto é que as infâncias contemporâneas encontram-se engendradas pelas estratégias de consumo, o qual apresenta velozmente modelos para que as crianças, facilmente, com eles se identifiquem. Essa proposta de consumo na infância posiciona-se como uma das formas de produzir, desde pequenos, os consumidores do presente e do futuro, incitando-os a constituir suas identidades pelas malhas do consumo.

Talvez seja preciso dizer mais do que isso. De algumas décadas para cá, em especial desde meados do século XX, por meio de configurações na

paisagem social e cultural é que as crianças ganharam relevância e foram sendo constituídas como consumidoras. Paulatinamente as crianças passaram a ocupar espaços e lugares importantes e privilegiados, tais como a mídia, nas suas mais variadas instâncias. Filmes, novelas, programas, campanhas, propagandas, entre outros, são alguns dos dispositivos da mídia que dão visibilidade ao público infantil e, nesse exercício, a crescente oferta de produtos, bens e serviços para este seletivo público se consolida. Diariamente as crianças, oriundas de diferentes grupos e segmentos sociais, são interpeladas pela TV e pela publicidade, cada vez mais preparadas (e ousadas) para seduzi-las.

Ao mencionar essa relação que se estabelece entre criança, mídia e consumo, um aspecto importante de ser ressaltado é, especificamente, o do surgimento da televisão, mais detalhadamente, o do poder revelado pelas imagens e pelos discursos que por meio dela foram/são veiculados/as cotidianamente às crianças.

Em meados da década de 20 do século passado, na Europa, mais especificamente na Inglaterra é que o primeiro aparelho televisivo foi inaugurado. No Brasil, a televisão custou um pouco mais a aparecer, tendo surgido por volta dos anos 50.

Inicialmente, os programas de televisão com caráter informativo e de entretenimento apresentavam imagens estáticas que, com o tempo e com o desenvolvimento do setor, foram dando espaço às imagens em movimento. Logo do seu surgimento as imagens apresentadas eram em preto e branco. Anos mais tarde, por meados da década de 70, é que a televisão em cores foi inaugurada, chegando, paulatinamente, às casas brasileiras. De lá para cá a sua utilização teve aumento expressivo em nossa sociedade e, muito disso, em virtude dos avanços tecnológicos que marcaram o século em questão, em especial desde a Segunda Guerra Mundial.

Na década de 60 do século XX, um aspecto importante emergiu nesse cenário: as crianças, outrora meras espectadoras dos programas televisivos com

caráter final de entretenimento, se tornaram, também, protagonistas de programas transmitidos pela televisão, ocupando o lugar de personagens de espetáculos artísticos e culturais.

Com essa ferramenta em mãos e uso, foi-se propiciando o aumento e a proliferação de uma série de programas televisivos destinados ao público infantil. Se inicialmente esses programas tinham o propósito de servir ao entretenimento das crianças, reforçando a ludicidade presente nesse período de vida, foi a partir da década de 80 em nosso país que os respectivos programas assumiram outra perspectiva na captação do mesmo público. Nas palavras de Felipe (2007a, p. 255):

Já na década de 80, a inclusão das crianças na mídia sofreu algumas alterações, pois programas como o Xou da Xuxa (transmitido pela TV Globo de 1986 a 1995) promoviam gincanas e brincadeiras com a participação dos “baixinhos”. No âmbito desses programas, havia também a exibição de variados produtos infantis. A partir daí, no intervalo de programas desse tipo, as propagandas televisivas infantis passaram a ganhar maior destaque. Em tais propagandas as crianças eram interpeladas a comprar desde guloseimas (bolachas recheadas, chocolates, etc.) até roupas e acessórios que levavam o nome de apresentadoras desses programas infantis (Xuxa, Angélica e Mara Maravilha) ou dos personagens protagonistas (He-Man, por exemplo) dos desenhos animados transmitidos durante a programação de tais programas. [grifos da autora]

Ou seja, foi a partir dessa década que uma “explosão de programas infantis e o crescimento de sua importância na mídia” (SAMPAIO, 2000, p. 47) projetaram-se, delineando um vigoroso marcador às infâncias que vem se constituindo até hoje: aliar entretenimento infantil ao consumo de produtos especificamente produzidos para crianças foi/é uma estratégia lucrativa e que deu certo. Sobre esse aspecto Shirley Steinberg e Joe Kincheloe (2001, p. 24) alegam que as “corporações que fazem propagandas de toda a parafernália para crianças consumirem promovem uma **teologia de consumo** que

efetivamente promete redenção e felicidade através do ato de consumo” [grifos dos autores].

Ao mesmo tempo é preciso reconhecer, nessa nova reconfiguração social e cultural que vivenciamos desde a segunda metade do século passado, que a proliferação e a diversidade de infinitas opções disponibilizadas no mercado e que tem o caráter de atender aos desejos, às necessidades e às expectativas de consumo das crianças *não se esgota*. Para Cunha (2010, p. 136):

(...) os diferentes artefatos criam modos de agir, eles não são inocentes objetos/utensílios que apenas cumprem suas funções utilitárias, eles direcionam condutas, seja para comprarmos alimentos, seja para vestirmos as crianças, seja para formularmos nossas concepções sobre as infâncias.

Livros, músicas, desenhos animados, filmes, programas televisivos, produtos de higiene, beleza, roupas, acessórios, calçados, brinquedos, aparelhos celulares, computadores, notebooks, jogos eletrônicos, materiais escolares, entre outros, servem como exemplo da multiplicidade de produtos e artefatos que compõe o vasto segmento do mercado da infância.

Das pastas de dentes aos lençóis, dos jogos pedagógicos aos talheres, dos relógios às camisetas, há uma parafernália de objetos/imagens que se instituem como associados, colados, representativos da infância, ou sendo a própria infância. Ou seja, a infância passa a ser vista pelos artefatos (CUNHA, 2010, p. 135).

Nesse sentido, o alto valor que o mercado dá ao consumo na infância, proveniente da própria multiplicidade de ofertas que ele destina às crianças, ao se conceber como uma *tendência global* promove, em diferentes lugares e localidades, a constante propagação e valorização desse *potencial* de consumo, o qual é permanentemente elaborado e incrementado para atender as crianças.

Os discursos veiculados pela mídia acionam poderosos efeitos de verdade, que podem contribuir significativamente para a construção das identidades dos sujeitos. Neste sentido, podemos afirmar que a mídia, especialmente a televisiva, pode ser considerada como

um espaço educativo, uma vez que produz conhecimentos a respeito da vida, do mundo que nos cerca, de como devemos ser ou nos comportar, do que devemos gostar (FELIPE, 2007a, p. 254).

Desse modo podemos perceber que se propicia a constituição de uma das máximas do consumo já abordada nessa narrativa. O incessante desejo em consumir, pela satisfação que esse movimento delega aos consumidores, mobilizando sentimentos como prazer e felicidade. Também, pelo pertencimento que o consumo outorga àqueles/as que percorrem suas características e seus desígnios. Um consumo que vem sendo caracterizado como “rápido, imediato, urgente e instantâneo”, na vida das crianças dessa “infância instantânea” (MOMO, 2007, p. 199).

Conforme aborda a autora:

A satisfação não dura mais do que o instante de obter, e diante de infinitas possibilidades, a quantidade de objetos que seduzem os infantes parece nunca ter fim. Urgência, rapidez, imediatismo são condutas que já estão incorporadas aos modos de viver das crianças de hoje, produzindo um fenômeno que talvez possamos denominar de “infância instantânea”. [grifos da autora]

Aliado a esse aspecto cultural e social do potencial de consumo na infância, incitado pela fatia considerável que é destinada a esse público no mercado, precisamos considerar que a criança brasileira é a que mais assiste televisão no mundo. Elas chegam a ficar em média até cinco horas por dia na frente da TV³⁹. A televisão que hoje temos disponibilizada em nossas casas, por meio de seus variados e complexos mecanismos, tem se mostrado extremamente eficaz (muito mais do que a própria escola) no exercício de dialogar com as crianças e, desse modo, vem se revelando como profícua “produtora de sentidos e significados” em suas vidas, “fixando-lhes verdades”, incitando-as a determinadas práticas, como as de consumo (FISCHER, 2006).

³⁹ Dados extraídos do Instituto Alana, através do site www.alana.org.br/CriancaConsumo.

De acordo com informações extraídas do site do Instituto Alana⁴⁰

As crianças brasileiras influenciam 80% das decisões de compra de uma família (TNS/InterScience, outubro de 2003). Carros, roupas, alimentos, eletrodomésticos, quase tudo dentro de casa tem por trás o palpite de uma criança, salvo decisões relacionadas a planos de seguro, combustível e produtos de limpeza. A publicidade na TV é a principal ferramenta do mercado para a persuasão do público infantil, que cada vez mais cedo é chamado a participar do universo adulto quando é diretamente exposto às complexidades das relações de consumo sem que esteja efetivamente pronto para isso. (...) A televisão permanece a principal mídia utilizada pela publicidade. Ao cruzar essa informação com o fato da criança brasileira passar em média quatro horas, 50 minutos e 11 segundos por dia assistindo à programação televisiva (Painel Nacional de Televisores, IBOPE 2007) é possível imaginar o impacto da publicidade na infância.

Cabe destacar, contudo, em especial ao utilizar o excerto acima mencionado, que muitos são os estudos, como os do Instituto Alana⁴¹, que têm sido desenvolvidos com o caráter de demarcar os efeitos negativos, os impactos sofridos e até mesmo as severas consequências da televisão, da mídia e da publicidade na vida das crianças. Entretanto, em suas pesquisas e ações desenvolvidas pelo Brasil, tem percorrido o entendimento da criança como um sujeito *exposto* ao meio, que *sofre* com “o paradigma da sociedade que valoriza o consumo e menospreza os valores humanísticos”⁴². Do mesmo modo, entende e fixa à noção de consumo a qual se refere, como sendo aquela esgotada na lógica do comprar.

No entanto, a narrativa que vem sendo construída nesta tese utiliza alguns dados que esse instituto tem elaborado no intuito de com eles

⁴⁰ www.alana.org.br/CriancaConsumo consultado em abril de 2010.

⁴¹ O Instituto Alana, órgão da sociedade civil sem fins lucrativos, na incumbência de defender os direitos das crianças relacionados ao consumo, tem se concebido como importante órgão para os estudos dessas marcas da infância contemporânea, em especial, auxiliando na constituição da legislação brasileira no que tange à regulamentação da publicidade dirigida às crianças.

⁴² Dados Extraídos do Instituto Alana, no site www.alana.org.br/CriancaConsumo em junho de 2011.

arquiteturar algumas inferências analíticas ao estudo. Contudo, afasta-se da noção por ele percorrida, mas não por considerar o seu oposto, ou seja, a televisão, a publicidade e a mídia como positivas na vida das crianças. Interessa-me, sim, problematizar e tencionar o modo como essas relações contemporâneas de consumo na infância (às quais ultrapassam a noção de que consumo finaliza-se no ato de comprar) têm possibilitado a promoção de uma espécie de *nova* institucionalização às crianças. Ou seja: esta pesquisa, ao constituir em sua narrativa a compreensão das crianças como sujeitos consumidores em potencial, não tem o caráter e nem a preocupação em demarcar positivities ou negatividades constituídas em suas vidas.

Ao falar da mídia, e aqui mais especificamente da televisão, considerando sua abrangência na vida das crianças, faz-se necessário registrar que muitas rotinas infantis brasileiras a tem como partícipe. Fischer (2006) aponta como a mídia, através da televisão, tem contribuído para a fabricação dos sujeitos infantis através da educação e da constituição de específicas identidades agregadas aos desenhos animados e aos personagens infantis, bem como o modo como essas identidades se configuram em diferentes contextos sociais e culturais.

Ao mesmo tempo a mídia, através de suas *outras mídias*, como é o caso da internet, também tem estado presente nessa constante constituição das identidades das crianças contemporâneas. Solange Sousa e Raquel Salgado (2009, p. 213) ao problematizar o modo como as crianças de hoje interagem com a cultura do consumo e da tecnologia, refletindo sobre a velocidade implicada por essas esferas na constituição de uma “cultura lúdica” na denominada “Idade Mídia”, corroboram com a argumentação desenvolvida, considerando o papel dinâmico das crianças, e não passivo, nessa relação. Segundo as pesquisadoras:

Se, de um lado, é certo que a criança, ao invés de absorver ou consumir passivamente os objetos e as informações disponíveis nessa rede, atua como leitora e construtora de significados e conexões entre as narrativas que nela circulam, como se ordenasse e reordenasse as peças de

um quebra-cabeça polimorfo, de outro, é importante considerar que essa mesma criança, para ser bem sucedida nessa tarefa, deve estar atenta e a par de cada nova informação e produto lançado na rede, exigindo de si própria e dos outros com quem compartilha, *atitude empreendedora, atualização e expertise*. [grifos meus]

As crianças, imersas nesse cenário cultural, a partir de determinado momento social e histórico passaram a ser compreendidas como consumidoras, tornando-se motivo da criação dos mais variados produtos e, nesse processo, protagonistas de constantes propagandas e campanhas publicitárias, conforme já abordado. A proliferação de materiais de bens de uso e consumo infantil intensifica, cada vez mais, a perspectiva proposta pelo mercado. Assim, por serem concebidas como poderoso veículo de consumo também perfazem, as próprias crianças, o seu objeto de desejo.

Alguns/as estudiosos/as têm discutido amplamente a relação estabelecida entre infância, consumo, cultura e televisão. Tais pesquisas têm apontado que as crianças de hoje já nascem dentro de uma sociedade que prima pelo desenvolvimento e pela manutenção das práticas de consumo e, imersas nessa cultura, crescem assumindo para si os desígnios das grandes corporações do mercado (MOMO, 2007; COSTA, 2009; DUARTE, 2008; SAMPAIO, 2000; FISCHER, 2006; BUCKINGHAN 2002; KINCHELOE e STEINBERG, 2001; COUTINHO, 2002; GUIZZO, 2005, 2009; GIRARDELLO, 2008; SOUZA e SALGADO, 2009). Nesse sentido, em especial a programação televisiva infantil contemporânea, além de vasta, mostra-se como uma poderosa ferramenta “educativa” engajada no propósito de constituir as crianças como consumidoras, incitando a constante produção de suas identidades.

Nessa aldeia global, da supremacia da televisão e das relações de consumo instauradas em nossas vidas, uma discussão recorrente tem sido sobre o papel exercido pela própria publicidade infantil. Segundo Inês Sampaio (2000, p. 152), a criança é cada vez mais interpelada pela publicidade que a reconhece como consumidora em “condição privilegiada”. Para essa

pesquisadora a criança, além de ter poder de influência e decisão sobre as compras, é “precocemente cortejada” ao consumo e à fidelização enquanto cliente. A autora afirma que diante desse lugar privilegiado ocupado pela criança na atualidade, e pelo fato da publicidade ‘dialogar’ diariamente com elas, os pais, diferentemente de antigamente, tornam-se conhecedores dos seus produtos de desejo por meio delas próprias. Ou seja: brinquedos e uma infinidade de objetos variados circundantes do universo infantil passam a ser almeçados e consumidos pelas crianças não pela escolha primária de seus pais, mas porque foram elas viram na TV.

Ao dizer tudo isso é importante fazer uma ressalva: muito embora as crianças contemporâneas estejam envolvidas em relações de consumo, de visibilidade, protagonizadas pela mídia, pela publicidade e pela indústria televisiva, — as quais têm marcado o nosso tempo, alterando significativamente nossas vidas cotidianas e se propagado como necessidade de pertencimento nessas sociedades —, é preciso considerar que as crianças, em meio a essa produção, não podem ser tomadas numa posição de *vítimas*, supostamente *vulneráveis* e *passivas* a este processo. Embora educadas nessa sociedade de consumo por meio de tecnologias e aparatos de controle e regulação (os quais se encontram resguardados nas características do consumo já abordadas neste capítulo), que tem o propósito de fazê-las percorrer os desígnios dessa colonização da sociedade do mercado, não podem ser concebidas como *sofredoras* diante dessas novas configurações sociais. Assim como já destacado anteriormente, sensações como as de prazer e felicidades também são experimentadas pelas crianças em suas relações de consumo, com o mercado, com a publicidade e com a mídia (PEREIRA, 2002; BUCKINGHAN, 2002; STEINBERG e KINCHELOE, 2001; PAIVA, 2009).

Certamente, o que podemos afirmar é que o mercado tem estimulado a proliferação de produtos destinados às crianças, promovendo sua visibilidade por meio dos programas infantis televisivos que se alastram para outros tantos espaços, tais como a internet, os shoppings centers, a escola, etc. O intuito deste vasto mercado é o de que os produtos e artefatos disponibilizados sejam

consumidos pelas crianças, incitando a produção de identidades de consumo na infância, as quais necessitam ser, constantemente perseveradas e continuadas.

As relações e práticas de consumo propagadas na contemporaneidade — incitando a um consumo expressivo, contínuo e, de certo modo, agressivo —, movido pelo mercado, pela indústria da mídia, pela publicidade e pelo marketing, nos servem como exemplo de um destes fins dados às crianças e suas infâncias na atualidade. Segundo Canclini (2001, p. 41), ao referir-se ao modo de consumo globalizado e neoliberal com o qual nos relacionamos hoje, faz uma importante ressalva para problematizarmos. Segundo ele, “as sociedades se reorganizam para fazer-nos consumidores do século XXI e, como cidadãos, levar-nos de volta para o século XVIII”. O que isso quer dizer? Conforme aborda o autor em sua argumentação, atualmente somos convocados a um potente exercício de consumo “espetáculo”. Nesse exercício, o “acesso simultâneo aos bens materiais e simbólicos” se consolida. No entanto, tal prática não vem acompanhada de um “exercício global e pleno de cidadania”. Para o autor, o fato de não decidirmos como os nossos bens de consumo são produzidos, distribuídos, apresentados e utilizados, nos remete — e restringe — a um típico cidadão do “século da Modernidade”. Por isso, alega que “devemos nos perguntar se ao consumir não estamos fazendo algo que sustenta, nutre e, até de certo ponto, constitui uma maneira de ser cidadão” (CANCLINI, 2001, p. 42).

Paradoxalmente, o feitiço vira-se contra o feiticeiro: nessa sociedade disciplinar, a qual dita e nomeia destinos e fins às crianças (de consumo, de moda e de embelezamento), muitas vezes, são elas próprias que nos deixam sem saber o que fazer, desestabilizando nossas certezas e nossos saberes. Nesse sentido, aquela histórica imagem da infância concebida pela Modernidade, vislumbrada na criança como um ser universal, ingênuo, bom, dependente, frágil e puro, tem dado lugar a uma criança contemporânea, *prodígio*, que tem vontades que lhes são próprias.

Essa percepção acerca da criança — protagonista de sua própria história — leva-nos a refletir sobre o que alguns autores/as têm anunciado como sendo uma “crise” na infância (BUCKINGHAN, 2002). Crise, porque é como se, social e culturalmente, tudo estivesse fora de controle e, nesse contexto, almejássemos alcançar certo *estado de graça*, para produzir, permanentemente, outras metanarrativas à infância. Crise, porque é como se o conceito de infância engendrado pela Modernidade se encontrasse *ameaçado* pelo protagonismo da criança contemporânea — precoce e prodígio e, desse modo, a infância estivesse “desaparecendo” (POSTMAN, 1999). Crise, também, porque são tantos os atrativos e práticas hoje apresentados às crianças que é como se esse período de vida, o qual passou a ser preservado e preconizado desde a Modernidade, estivesse cada vez mais próximo da vida do adulto, deflagrando o seu “encurtamento” (PAIVA, 2009).

Mariano Narodowsky (2001) nos auxilia na problematização acerca dessas considerações ao investigar a infância, trazendo-nos subsídios cruciais para compreender o denominado processo de *crise*, anunciando a “morte da infância moderna”. Suas investigações têm nos levado a considerar a maestria de tais sujeitos infantis na projeção que assumem, ao inverter papéis e padrões hierárquicos, alternando a relação de saber e de poder que se estabelece entre crianças e adultos. É como se essa infância contemporânea, ao mostrar-se autônoma e independente, estivesse em *crise*, perturbando e desacomodando razões, práticas e prescrições que, às crianças, foram naturalizadas pela Modernidade. Desse modo, incita-nos a pensar sobre o conceito de infância, mas não em crise, e sim “indefinido”, uma vez que o mesmo vem sendo alterado e ressignificado, em consonância com os acontecimentos que têm marcado as configurações sociais e culturais da contemporaneidade.

* * *

Enfim, esse exercício analítico de problematização acerca do consumo, com sua dinâmica, seus contornos e sua fluidez, longe de ter sido esgotado na narrativa por ora apresentada, nos leva a um aspecto a ser problematizado no

próximo capítulo: as implicações da moda e do embelezamento na produção dos corpos e nos modos de ser e de produzir tal infância de consumo. Identidades de gênero, em especial as femininas, se vêem constituídas na contemporaneidade, tendo os corpos infantis como abrigo para essa pluralidade de discursos e representações demarcados na mídia, na publicidade e na televisão.

O uso dos corpos infantis, especialmente os corpos femininos, visibilizados como desejáveis, têm sido uma constante na mídia brasileira, seja através da publicidade impressa ou televisiva, seja através de outdoors ou mesmo programas de TV (novelas, mini-séries, etc.). Esse processo de erotização crescente dos corpos infantis, que venho chamando de “pedofilização”, pode acionar algumas reflexões a respeito da interessante contradição existente nas sociedades contemporâneas, em especial na sociedade brasileira, pois ao mesmo tempo em que se lançam campanhas de combate à pedofilia (UNESCO, 1999; BRASIL, 2004), na tentativa de preservar a integridade física e emocional das crianças, propaga-se, no cenário brasileiro, uma espécie de pedofilia consentida, amplamente aceita e difundida principalmente pelos veículos de comunicação de massa, posicionando os corpos infantis como objetos de desejo e de consumo (WALKERDINE, 1999, FELIPE e GUIZZO, 2003). Em geral, a sociedade nem se dá conta do quanto ela própria está produzindo novas identidades sexuais e de gênero, a partir da objetificação de seus corpos (FELIPE, 2007a, p. 259). [grifos da autora]

Com efeito, a erotização dos corpos femininos infantis — atravessada e sustentada pelos marcadores da moda e do embelezamento — é aqui concebida como ferramenta central para se problematizar esse processo de pedofilização “consentido e estimulado”, ou ainda como “prática social contemporânea” instaurado em nossa sociedade e cultura. Nesse sentido, é sobre tais marcadores que pretendo discorrer a seguir (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012).

CAPÍTULO 5

MODA E EMBELEZAMENTO: ALINHAVOS, TRAMAS E COMPOSIÇÕES

5.1 A produção de corpos “espetáculo”

Um corpo não é apenas um corpo. É também seu entorno. Mais do que um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, o corpo é também a roupa e os acessórios que o adornam, as intervenções que nele se operam, a imagem que dele se produz, as máquinas que nele se acoplam, os sentidos que nele se incorporam, os silêncios que por ele falam, os vestígios que nele se exibem, a educação de seus gestos... Não são, portanto, as semelhanças biológicas que o definem, mas, fundamentalmente, os significados culturais e sociais que a ele se atribuem (GOELLNER, 2007, p. 29).

Início esta parte da tese chamando a atenção para um ponto crucial na análise que aqui vem sendo delineada acerca da produção das infâncias perpassadas pelas relações de consumo na contemporaneidade: a visibilidade e a centralidade que o corpo, compreendido como *constructo* da moda e do embelezamento tem assumido em nossa sociedade, em nossa cultura.

Vivemos em um tempo em que o corpo conquistou seu lugar de destaque. Por isso mesmo cuidá-lo, cultuá-lo, aperfeiçoá-lo, torná-lo belo, saudável, aparentemente jovem, atraente, na moda tornou-se, então, qualidade de vida, ou ainda, para alguns, uma obrigação.

Observamos nas academias de ginástica e dança, nas escolas, na televisão, na publicidade, nas lojas e shoppings centers, enfim, nas ruas, o imprescindível funcionamento destes códigos de moda e de embelezamento sobre o corpo que é exibido, mostrado e, desse modo, tem se tornado objeto de desejo, de anseios, de disputa e de consumo. Tendo o corpo adquirido grande destaque, é praticamente impossível não observá-lo.

Na contemporaneidade, esse corpo que tem sido passível de modificações, construções, reconstruções e intervenções não é visto nem tomado como um produto final, pronto e acabado. Muito pelo contrário. Assim como aponta Denise Sant'anna (2000, p. 50): "... o corpo, tal como a vida, está em constante mutação. As aparências físicas demonstram de forma exemplar esta tendência, elas nunca estão prontas, embora jamais estejam no rascunho".

Por isso, pode-se dizer que, atualmente, não são poucas as estratégias que investem na produção desse corpo contemporâneo. Nele vão se constituindo, constantemente, novos comportamentos, estilos de vida e modos de ser, advindos de regimes disciplinares associados à saúde e à felicidade, os quais buscam resgatar e melhorar, a todo o tempo, sua aparência. São eles mesmos que têm projetado uma série de cuidados e de investimentos que, com o tempo (e nessa perspectiva), vão se fazendo necessários e imprescindíveis.

Os imperativos sobre beleza, saúde, moda e vitalidade que se proliferam em nosso meio têm promovido o surgimento de uma série de práticas e produtos para, constantemente, exercitar e construir o denominado corpo contemporâneo. A infinidade de cuidados, de investimentos e de estratégias que se projetam existentes em torno da produção desse corpo tem encontrado abrigo não só entre mulheres em idade adulta, mas também entre as crianças, em especial entre as meninas. Toda essa preocupação e atenção que contemporaneamente tem se dado à aparência dos corpos as interpela, o que tem propiciado estudos e reflexões acerca da "erotização dos corpos femininos infantis" e da "pedofilização como prática social contemporânea" (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012; FELIPE e GUIZZO, 2003, 2004).

Problematizar o modo como a exposição generalizada da imagem da criança, em especial das meninas, tem se concebido na contemporaneidade em nossa sociedade e cultura como uma estratégia de consumo é um dos propósitos que mobiliza este capítulo da tese.

Com a mesma intensidade, tenho o interesse de instaurar um olhar capilar e minucioso sobre o fenômeno social e cultural do maciço investimento do mercado e da indústria da moda e do embelezamento em nossos corpos, em nosso cotidiano. São esses mesmos segmentos, incitados por instâncias, tais como a mídia, que têm demarcado projeções, padrões e modelos aos corpos femininos adultos e infantis, constituindo como especificidades do gênero feminino a preocupação com a aparência e com o visual.

Nessa análise perceberemos que a erotização dos corpos e a pedofilização autorizada, “consentida e generalizada” na infância de que nos fala Felipe é um fenômeno, ou ainda, uma prática instaurada em nosso tempo e cotidiano. Sua importância para os Estudos de Gênero e para os Estudos Culturais no debate educacional, bem como sua implicância na constituição da infância contemporânea convida-nos à análise das suas *ressonâncias*⁴³ instauradas em nossas práticas sociais e culturais, tais como as escolares. Mesmo compreendendo que as referências que trarei para dar conta dessa intenção de estudo e análise são *provisórias* e *transitórias*, pretendo

percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de

⁴³ Por ressonância podemos ter o seguinte entendimento inicial: de que os significados não estão dados, prontos, acabados; eles são permanentemente constituídos. Nesse sentido, ampliando essa noção, a expressão ressonância, ao se propor juntamente vinculada ao conceito de pedofilização como prática social contemporânea, nessa tese, assume o significado de ser algo semelhante a um *eco*, a uma *marca*, ou aquilo que, por suas oscilações e distinções, produz *sinais*, deixa *pistas* que nos levam a pensar, a refletir, a arguir, a problematizar e a investigar sobre. Com efeito, os ecos, as marcas, os sinais e as pistas do processo de “pedofilização como prática social contemporânea”, conceito cunhado por Felipe (2000a, 20003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012), no contexto escolar, mostraram-se, nessa pesquisa, intimamente vinculados aos distintos modos de vestir e trajar os uniformes escolares, incitando composições de moda e de embelezamento ao seu entorno. Composições essas, tanto as propostas pela escola como as pelas meninas, revelando identidades de gênero femininas vinculadas a um ideário de *feminilidade*, o qual reitera o cuidado com o corpo, com a imagem, com a aparência, com estar “ligada” com o embelezamento, acompanhando os desígnios da moda, como pertencentes ao universo das mulheres, o que lhes exige controle, disciplina, consumo. Adiante abordarei tais aspectos relativos à operacionalidade e ao funcionamento dos uniformes escolares, artefato de estudo. No momento, cunho a utilização do termo ressonâncias e busco debater os marcadores da moda e do embelezamento entremeados à produção dos corpos e imbricados na constituição de identidades de gênero na infância feminina.

forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, [como] imperativos para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável (GOELLNER, 2007, p. 33). [acréscimo meu]

Com efeito, considero interessante iniciar essa análise trazendo a seguinte assertiva: que a centralidade e a preocupação de se constituir corpos *belos* e na *moda* parece acontecer em demasia em países como o nosso, local onde se celebra todo um *culto* ao corpo, em especial ao feminino. Para a antropóloga Mirian Goldenberg (2010, p. 34), em nosso país, e mais especificamente nas camadas médias e urbanas, também atingindo outras camadas e núcleos sociais, são as mulheres, os indivíduos mais interpelados pelos desígnios do corpo e da importância atribuída à sua constante produção e manutenção em nossa cultura.

Segundo a pesquisadora, o argumento central que norteia seus estudos é o de que o corpo funciona como um “capital” para as pessoas, regendo suas vidas, sendo um dos distintivos mais almejados. São eles mesmos que muitas vezes possibilitam *status*, prestígio, reconhecimento e distinção social. Em suas palavras:

O corpo, no Brasil contemporâneo, é um capital, uma riqueza, talvez a mais desejada pelos indivíduos das camadas médias urbanas e também das camadas mais pobres, que percebem seu corpo como um importante veículo de ascensão social. É fácil perceber que a associação “corpo e prestígio” se tornou um elemento fundamental na cultura brasileira. [grifos da autora]

Juntamente atrelada a essa discussão a autora leva-nos a problematizar que nessa construção cultural do corpo o consumo, ou ainda, a “imitação” de atos, comportamentos, estilos, aquisições, ações e práticas têm uma valorização expressiva muito significativa em nossa sociedade. A atenção e a visibilidade para certos atributos corporais em detrimento de outros correspondem, grosso modo, ao caminho percorrido pelas mulheres (e também pelas meninas) em seus atos de embelezamento: permanecerem na moda, sempre jovens e

sensuais, principalmente. A pesquisadora ainda ressalta em sua argumentação que o padrão corporal associado à beleza e à moda feminina hoje, ou seja, o corpo “típico” que a brasileira almeja ao perseguir representatividades e discursos disponibilizados na produção do seu corpo têm variado de acordo com cada contexto histórico, social e cultural. No momento, pode-se dizer que o corpo feminino magro, sensual, curvilíneo, malhado, bronzeado, lipoaspirado, siliconado, possuidor de alguns distintivos como os cabelos louros ou morenos, compridos e lisos, boca e olhos marcantes tem se concebido como uma referência cultural posta como sinônimo de *beleza* e de *moda* no cotidiano das mulheres.

Atualmente, cita Goldenberg, os corpos “imitáveis”, considerados belos e na moda, ou seja, os distintivos acima mencionados são os das mulheres de “prestígio”, tais como as apresentadoras, cantoras, atrizes e modelos que estão em ascensão e destaque e “é por meio da imitação prestigiosa que indivíduos de cada cultura constroem seus corpos e comportamentos” (2010, p. 45).

O pesquisador Marcelo Ramos (2010, p. 26), seguindo nessa mesma perspectiva, também compreende nossos corpos como sendo um “capital” distintivo das sociedades de consumo do presente. Em sua argumentação considera esse capital valorativo que é o corpo contribuindo para que os sujeitos obtenham e realizem “sonhos”. Em suas palavras:

É possível afirmar que, como capital físico, econômico, simbólico e social em nossa cultura, o corpo vem sendo cada vez mais valorizado como um dos principais meios para realização de alguns sonhos e desejos que “não têm preço”. Faz-se acreditar que quando se investe no “corpo como capital” esses sonhos se tornam mais possíveis. Na atual sociedade de consumo, (...) as academias de musculação, os cirurgiões plásticos e dermatologistas, os produtos de higiene e beleza, os cosméticos, os alimentos *light* e *diet*, os inúmeros tratamentos e terapias corporais e as roupas de grife funcionam como aquelas aplicações financeiras que exigem alto investimento, mas que prometem uma valorização considerável desse importante capital, e também objeto de consumo, na nossa cultura: “o corpo”. [grifos do autor]

Certamente, como já abordado, a mídia, em especial a televisiva, juntamente com outras instâncias tem operado como uma pedagogia cultural em nossas vidas. Através de seus desígnios e dispositivos, educa comportamentos e práticas ao veicular e produzir saberes, incitando na constituição de identidades de gênero, culturais e sociais que nos são cambiantes.

Dornelles (2010, p. 180) indica em suas pesquisas a mídia impressa, especificamente as revistas dirigidas ao público feminino infantil como uma instância pedagógica de grande valor simbólico, posto que, encontram-se contemporaneamente envolvidas na educação das crianças, sugerindo e incitando que percorram denominados caminhos na composição de suas identidades e seus corpos. Segundo a pesquisadora as seções das revistas operam como uma

pedagogia para ensinar não só sobre moda, mas sobre normas de elegância, sobre como se vestir em cada estação, como ser atraente, como alcançar a perfeição. Interpelam as meninas a usarem, desde muito cedo, determinados produtos de beleza adequados para cada tipo de pele e corpo. Ensinam às meninas como se portarem em determinado lugar, seja em casa ou numa visita, no cinema ou no *shopping*. Para que isso se efetive, as meninas são convidadas a se *testarem* e observarem se são cuidadosas com sua aparência e com sua beleza. [grifos da autora]

Com isso vamos percebendo que em nosso país, o corpo trabalhado, esculpido, cuidado, sem marcas indesejáveis tais como gordura, manchas, flacidez, celulites, estrias, rugas, cicatrizes, tem possibilitado nos últimos anos a explosão da indústria da medicina estética e da beleza e, conforme apontam alguns/as estudiosos/as, tal mercado vem se mostrando potente e rentável muito pela associação que tem se produzido entre “beleza e saúde”. Essas produções não se dirigem apenas a mulheres em idade adulta, mas também às crianças, especialmente às meninas. Essa profícua associação,

(...) modelo das sociedades ocidentais, aliada às práticas de aperfeiçoamento do corpo, intensificou-se brutalmente, consolidando um mercado florescente que comporta indústrias, linhas de produtos, jogadas de marketing e espaços da mídia (PRIORE, 2000, p. 15).

Aliado a esse aspecto do crescimento de um mercado e de uma indústria que *produzem* saúde e beleza, acompanhamos um processo social e cultural também demarcado em estudos e pesquisas: vivenciamos a projeção de uma espécie de “governo” na vida das mulheres (ANDRADE, 2004, 2007; FELIPE, 2003, 2007b; GOELLNER, 2007; MEYER, 2007; LOURO, 2007b; SABAT, 2004; SANT’ANNA, 2001; GOLDENBERG, 2010 entre outros). Diz-se governo porque as propostas dessa indústria e desse mercado tem incitado mulheres e meninas na constante tentativa e busca de construção do denominado corpo — modelo, padrão, desejado e almejado. Para tanto, a determinação e o empenho pessoal postos em prática por tais sujeitos pressupõem assumir um estilo de vida e investir, constantemente, por meio de uma *disciplina* que lhes pode levar ao alcance.

Um aspecto importante de ser mencionado é o trazido por Sant’anna (1995). A autora nos faz lembrar que esse governo acerca da produção dos corpos, ou ainda, a “insistência em associar a feminilidade à beleza” tal qual a temos hoje não é algo novo. Segundo ela, mesmo que os padrões de beleza feminina com o tempo tenham assumido diferentes posicionamentos e significados, a “beleza como algo do feminino”, assim como a “força como qualidade do masculino”⁴⁴ são ideários de gênero que percorrem culturas, sociedades e séculos.

⁴⁴ Embora os corpos masculinos não sejam centrais nessa narrativa aqui desenvolvida, vale grifar que os mesmos não estão à margem desses investimentos no campo da beleza, da estética e da moda. Mesmo que ainda seja recorrente atrelar ao gênero masculino denominações como força, ligadas à virilidade, hoje em dia muitos homens recorrem não apenas aos exercícios físicos em academias de ginástica e aos jogos de futebol, entre outras modalidades esportivas na composição de seus corpos, reforçando tal ideário de gênero. Também faz parte dessas práticas de cuidados físicos o embelezamento de seus corpos em tratamentos estéticos. Entre eles, a busca por seções de depilação, bronzamento artificial, aplicação de botox, manicure e pedicure, lipoaspiração, entre outros, são algumas das atividades por eles realizadas, bem como a aquisição e o uso de roupas, sapatos e acessórios.

Atualmente, os percursos tomados na construção dos corpos femininos remetem a constantes investimentos que reiteram a constituição de identidades, as quais reforçam representações e denominações de gênero. No caso das mulheres e das meninas, pode-se afirmar que a grande maioria dos discursos sociais e culturais dispostos tem reforçado o maciço investimento no embelezamento de seus corpos como atributos vinculados ao gênero feminino, os quais incitam a constante constituição/manutenção da *feminilidade*. Nesse maciço investimento para a constituição de um denominado modelo de feminino vamos percebendo, assim como demarca Cunha (201, p. 152),

o quanto estamos convivendo com imagens que se repetem e reafirmam narrativas semelhantes entre si, como, por exemplo: as *top models*, as atrizes globais contemporâneas, as bonecas barbies, as princesas da Disney. E o quanto essa multiplicação de um mesmo modelo feminino faz com que outras imagens não sejam vistas e entendidas. [grifos da autora]

Validamente, intensificado por esse motivo é que assistimos mulheres e jovens meninas em boa parte de suas vidas almejando obter esse corpo estampado em diversos programas televisivos e anúncios publicitários. Interessante observar que mesmo engajadas nessa construção do corpo padrão e modelo tais sujeitos nunca chegam a alcançá-lo. Isso ocorre porque o corpo não é o mesmo e, com o tempo, vai se modificando, o que propicia novos e constantes investimentos sobre ele.

Com efeito, interpelados por diversas instâncias de consumo, tais como a indústria dos cosméticos, da moda, do embelezamento, dos esportes, etc., determinados sinônimos da beleza feminina têm sido veiculados como vigentes e a produção das identidades de gênero, num exercício de governo, se vêem relacionadas e atreladas a tal processo social e cultural.

Interessante mencionar que nessa produção e nesse embelezamento na sociedade de consumo, os desígnios postos como vigentes oscilam velozmente, o que faz com que os sujeitos estejam constantemente envolvidos/engajados na produção e manutenção de seus corpos, fazendo constantes aquisições e, tão

logo, descartes (BAUMAN, 2008). Por isso, ser possuidor de determinados atributos corporais requer aderir aos discursos assumindo representações e se distanciando de outros tantos, mantendo em vigor as características de consumo que irão lhes conferir essa posição de corpo belo, produtivo e na moda.

Fischer (2006, p. 48-49) auxilia nessa argumentação, salientando que

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

Nessa análise acerca do governo na produção dos corpos é interessante observar um aspecto. Conforme aponta Goldenberg (2010, p. 50): “Vivemos, então, um equilíbrio de antagonismos: um dos momentos de maior independência e liberdade femininas é também aquele em que um alto grau de controle em relação ao corpo se impõe à mulher brasileira”. Paradoxalmente, segundo a pesquisadora, ao mesmo tempo em que se celebra a emancipação da mulher de históricos padrões hierárquicos, submissos e de servidões, sejam eles de ordem “sexual, doméstica e procriadora”, bem como celebramos o desprendimento feminino de coerções estéticas que regulavam centímetros e polegadas de suas golas e saias, a mulher contemporânea, e aqui falo da brasileira, encontra-se envolvida numa estética reguladora e imperativa em torno da produção de seus corpos. Tal proposição estética vem sendo desenvolvida por meio do potente mercado da moda e do embelezamento. Através de constantes investimentos midiáticos e de consumo, incita mulheres e meninas na busca pela aquisição desse corpo modelo e padrão veiculado em anúncios, campanhas e programas dirigidos a esse público.

Mesmo tendo este entendimento da produtividade dos discursos contemporâneos acerca da constituição de um denominado corpo magro, malhado e modelo considero interessante tencionar o fato de que, ainda que os

mesmos existam, muitas mulheres têm seus corpos gordos. Isso nos faz considerar que tais discursos não podem ser tomados como universais, tão logo não são eficazes e adotados por todas as mulheres. Muitas delas não apenas ‘aceitam’ seus corpos gordos, como gostam deles assim e investem nessa estética.

Sant’anna (2001) contribui com essa argumentação ao considerar que embora de alguns anos para cá, em especial a partir dos anos 1960 do século passado se reitere a importância do desprendimento da mulher e de seu corpo de “repressivos códigos e tabus sociais”, paradoxalmente, ainda recaem sobre si cobranças que reproduzem a demasiada necessidade do seu investimento na produção do corpo, entendido como um “projeto” na vida das mulheres (COUTO, 2007).

Nas palavras de Guizzo (2011, p. 164):

Se até bem poucas décadas atrás o aprisionamento feminino se dava em virtude das tarefas ligadas ao doméstico e à maternidade; hoje, pode-se dizer que há um “autoaprisionamento” que se dá pelos processos de embelezamento aos quais nos submetemos em razão da busca incessante pela beleza, imagem e aparência ideais. Beleza, imagem e aparência materializadas pelos nossos próprios corpos que precisam estar de acordo com as normas hegemônicas de beleza. Se nós, mulheres não nascemos dotadas de beleza, temos que ir em busca dela. Caso contrário, provavelmente seremos tachadas de preguiçosas, desleixadas e com falta de autoestima e autocontrole. [grifos da autora]

É claro que este governo, ou ainda, esse ‘aprisionamento’, também agrada. A busca por uma *juventude permanente* e por ser possuidora de um corpo compreendido como belo, na moda, visivelmente admirado, desejado e cobiçado, que está à venda e pode ser consumido, auxilia para que sejam retardadas e suavizadas as marcas do tempo. Como vivemos numa época em que tanto para adultos quanto para crianças a aparência dos corpos é uma preocupação, são esses mesmos sujeitos, em especial mulheres e meninas, que vem colocando em uso uma série de produtos e práticas, obedecendo a todo

um ritual de cuidados com o corpo e com a imagem. Ao fazer essa afirmação vale considerar que muitas dessas práticas e propostas de cuidados e investimentos com os corpos se proliferam, também, pelo fato de hoje se ter uma gama de pessoas obesas, inclusive as crianças.

Todas essas informações que circulam contemporaneamente — da importância de se *investir* no corpo e de se *zelar* pela sua aparência e pelo seu vigor — têm interpelado os indivíduos, em especial as mulheres e as meninas. Interessante observar que juntamente agregada aos cuidados com o corpo encontra-se instaurada a *oculta* promessa de felicidade, a qual agrada e, ainda, inscreve a existência de uma pedagogia que ensina, educa, opera e coloca em funcionamento suas verdades, definindo como é/deve ser este corpo contemporâneo.

O corpo feminino que vem sendo denominado como modelo em nossa sociedade e cultura é o corpo *boa forma*, fitness, distintivo, conquistado por meio de muita malhação, muito investimento financeiro e até mesmo sacrifícios (alimentares e cirúrgicos, por exemplo). Ao mesmo tempo em que o analisamos como sendo construído pelo desejo e pelas necessidades de cada um/a de nós, precisamos conceber nossos corpos marcados/atravessados pelos discursos e pelas representatividades que demarcam uma estética que relaciona beleza e moda à saúde e, ambas, à felicidade: que atribui demasiada importância ao apagamento das imperfeições, ao borramento de fronteiras entre mulheres, jovens e meninas e que também lhes exigem persistência nessa constante produção.

Conforme aponta Ramos (2010, p. 22): “Mulheres, de diferentes idades, que estão em permanente luta contra o envelhecimento e a gordura, e que estão sempre incomodadas com mínimas imperfeições, acreditando que o corpo idealizado as faria mais felizes”. Segundo o autor a preocupação com a estética da aparência corporal, ou seja, a atenção dada à composição de um visual que além de agradar garanta reconhecimento social tem possibilitado que padrões de moda e embelezamento encontrem-se entrelaçados nas práticas e rituais

percorridos pelas mulheres e pelas meninas. Tal processo cultural e social tem ocasionado o acelerado crescimento de indústrias, centros comerciais e grandes corporações do mercado, os quais lidam com o seguimento feminino. Seu explosivo crescimento que tem se polarizado contemporaneamente encontra-se estimulado por alguns motivos e, entre eles, conforme aponta Ramos, pelo receio que mulheres e jovens meninas têm de “envelhecer” e, também, de “engordar”.

Nesse sentido, as inúmeras exigências que são feitas aos corpos, em especial aos femininos, tem provocado esse enorme desejo e vontade de poder melhorá-los, mantê-los belos e jovens por mais tempo, enfeitá-los, oferecendo atenção e importância demasiada à sua construção e ao seu aperfeiçoamento. Por esse aspecto ocasiona-se o potente crescimento da oferta de produtos, práticas e locais para poder constantemente mantê-los em vigor e colocar em ação esse *projeto* estético corporal da contemporaneidade.

Figueira (2007, p. 126) ao analisar a constituição identitária do corpo a partir da perspectiva de gênero nos proporciona, em suas palavras, o entendimento do exercício das representatividades e dos discursos implicados nessa construção contemporânea. Segundo a autora:

Ter um corpo perfeito, trabalhado, esculpido à imagem e semelhança do desejo de cada um/a é uma tendência que vem se firmando, fazendo parecer serem normais, inerentes, essenciais, portanto, “naturais” do viver a identidade contemporânea. Já não basta apenas ser saudável: há que ser belo, jovem, estar na moda e ser ativo. [grifos da autora]

Nessa construção estética e corporal feminina, as intervenções cirúrgicas servem-nos aqui como exemplo. Contemporaneamente elas têm sido muito cobiçadas e procuradas e são essas intervenções que nos apresentam dados numéricos surpreendentes e que tratam do percurso percorrido na busca desse *projeto* de corpo e de beleza feminina.

“Segundo a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica, o brasileiro, especialmente a mulher brasileira, tornou-se,

logo após o norte-americano, o povo que mais faz plástica no mundo. As mulheres são a esmagadora maioria: 70%. De 2002 a 2003, cresceu em 43% o número de jovens que se operam: 15% do total dos que fazem plástica são jovens de menos de 18 anos, fato que chamou a atenção da Sociedade Internacional de Cirurgia Plástica. Em 2004, de acordo com dados da Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica foram realizadas 616.287 cirurgias plásticas no Brasil: 54% lipoaspiração; 32% mama; 27% face; 16% pálpebras e 11% nariz. Também com relação ao uso de botox e ao implante de próteses de silicone, o Brasil é o segundo no mundo, logo após os Estados Unidos. Nos últimos 12 anos, a cirurgia de implante de próteses de silicone cresceu 360% no Brasil. Só perde para a lipoaspiração entre as cirurgias plásticas. Nos últimos dez anos, cresceu 300% o número de cirurgias nos seios das adolescentes” (GOLDENBERG, 2010, p. 47-48).

Provavelmente, essa centralidade que se projeta da obtenção de um corpo modelo tem se estabelecido em nosso tempo por meio das representações de corpos que circulam em variados discursos, tais como os midiáticos, os quais atrelam tal noção a padrões corporais que devem, pelas mulheres, serem buscados na constituição de seus corpos.

Validamente, diante desses aspectos apontados podemos aferir que nossa cultura tem sido visivelmente marcada pelo que alguns estudiosos chamam de “ressurgimento” do corpo: corpo veículo de prazer, “corpomáquina”, corpo que estampa imagens caracterizadas pela constante busca, seja de uma juventude eterna, em que está em jogo a prosperidade como sinônimo de felicidade, seja de uma espécie de avidez e pressa pela constituição deste “corpo espetáculo”, o qual destaca a importância da aparência e do visual (COUTO, 2000).

Cuidar do corpo, adquirindo produtos e artefatos, investindo num programa de atividades físicas, seguindo uma alimentação equilibrada, submetendo-se a intervenções estéticas, cirúrgicas e corporais, entre outros aspectos, é característica constitutiva que tem atribuído conotações ao gênero feminino na constituição de suas identidades (GOLDENBERG, 2010).

Sandra Andrade (2004, 2007) refere que convivemos atualmente com instâncias pedagógicas (tais como as revistas dirigidas ao público feminino) que sinalizam às mulheres e às meninas práticas, técnicas e táticas de condicionamento e construção do corpo almejado. Em suas palavras:

São as roupas da moda, a nova cor do cabelo, as tatuagens, os *piercings*, o corpo “sarado”, a “malhação” em academias, a dieta da moda (das proteínas, da lua, das frutas, etc.), o tipo de linguagem, os lugares mais adequados, a camisinha, a comida do *fast food*, a música do momento, a capa do caderno, a estampa da camiseta, enfim, há um mundo na cultura de *commodities* capaz de identificar, de tornar visíveis os grupos de acordo com as escolhas que cada um faz, marcando no corpo as pertencas, os lugares que ocupamos, as identidades que construímos (2007, p. 120). [grifos da autora]

É percorrendo esse entendimento que Edvaldo Couto (2007, p. 53) aponta nossos corpos contemporâneos como sendo “corpos projeto”, inacabados, sempre em remodelamento, os quais são convocados pelos variados discursos e representações que os interpelam diariamente. Segundo o autor, diante do incremento do mercado que atende a esse setor, hoje é possível melhorar, superar, incrementar, suavizar, esconder e potenciar os corpos, tornando-os belos, na moda e desejados. O oposto a essa prática pode demarcar descuido e desleixo dos sujeitos com seus corpos. As pessoas que não perseguem tais ideários muitas vezes são menosprezadas e até mesmo tidas como relapsas por não atenderem às *necessidades* de seus corpos. Em suas palavras: “o que é dito é que cada um pode ter o corpo que desejar, escolher e fabricar a versão mais adequada (...). Mas nessa estética hegemônica do corpo não existe espaço para a preguiça, acomodação e pouco caso. É preciso ter pressa”.

A pressa e o anseio nessa constituição dos corpos, na busca por sempre aperfeiçoá-los, são muitas vezes características recorrentes dos/as almejantes a pertencer ao “universo das celebridades”, ou então, dos demais sujeitos

suscetíveis aos discursos da produção dos corpos e que desejam se parecer com os/as pertencentes a este universo (GOLDENBERG, 2010).

Inclusive, na construção/produção desses corpos femininos, um aspecto que merece ser ressaltado diz respeito às identidades de gênero, ou ainda, à padronização de determinadas denominações de gênero. Produzir o corpo tornando-o belo, na moda, esteticamente eficiente, sensual, atraente e próximo dos discursos hoje disponibilizados nos segmentos sociais e culturais é uma possibilidade que está ao alcance dos sujeitos. Para tanto, mulheres e meninas percorrem na constante produção deste corpo que obedeça ao *padrão*, independente de suas características físicas, étnicas e raciais, ou seja, mesmo que dele se distanciem.

Desse modo, o que muitas vezes percebemos é que nessa constante produção, tais sujeitos têm buscado projetar em seus corpos certos modelos de beleza ocidental. Talvez seja melhor dizer que nessa produção há uma espécie de busca pela *padronização* de seus corpos. Padronização que se constituiu em torno das multiplicidades étnicas e culturais do Ocidente, às quais têm favorecido a universalização e a homogeneização de determinadas práticas de embelezamento e de cuidados com os corpos⁴⁵. Nesse sentido, uma gama de mulheres e meninas, interpeladas por discursos e representações que projetam modelos de embelezamento corporais padronizados, em muitas circunstâncias, chegam a romper com suas características físicas e pessoais, submetendo-se a tratamentos e intervenções que produzem determinados *tipos* de corpos. Inevitavelmente, nossos corpos vão abrigando essa pluralidade e marcando as identidades que construímos para nós mesmos habitarmos (SANT'ANNA, 2001). Nessa perspectiva vamos percebendo que os corpos vão assumindo diferentes posições, bem como a noção de não serem, apenas, “entidades biológicas”, passando a serem compreendidos e vistos como passíveis de construções, intervenções e produções (MEYER, 2007).

⁴⁵ Exemplos disso seriam os procedimentos de alisamento e de clareamento dos cabelos, a colocação de próteses de silicone, as cirurgias plásticas para correções faciais (queixo, orelhas e nariz), as cirurgias plásticas de lipoaspiração e lipoescultura, entre outros.

Ainda no que diz respeito à constituição deste corpo feminino padrão e modelo, considero novamente interessante utilizar as palavras da antropóloga Goldenberg por compreendê-las centrais nessa argumentação:

Pesquisa mundial da Unilever (Dove) mostrou que 63% das brasileiras querem fazer cirurgia plástica (o maior índice mundial da pesquisa). As norte-americanas, por exemplo, ficaram em quarto lugar na pesquisa, com 25% desejando fazer plástica. Oitenta e nove por cento das brasileiras querem mudar algo no corpo. Sete em cada dez brasileiras deixam de fazer alguma atividade quando se sentem feias ou gordas (deixam de ir à praia, a festas e até ao trabalho). Dos dez países investigados, o Brasil desponta como aquele em que as mulheres declaram estar mais preocupadas em ter um rosto bonito, a pele bem cuidada, o corpo em forma e uma imagem sexy. É também o país campeão em consumo de produtos para unhas, tinturas de cabelo e hidratantes para o corpo. Outro número que impressiona: 58% das brasileiras afirmaram que, caso a cirurgia plástica fosse gratuita, recorreriam imediatamente ao bisturi. As brasileiras são as que mais se enxergam gordinhas e pouco sexy, entre as pesquisadas, só 20% delas dizem que se acham bonitas. Compreende-se, então, por que o Brasil é atualmente o segundo país em número de plásticas, perdendo apenas para os Estados Unidos, onde as mulheres têm renda catorze vezes maior que as brasileiras (2010, p. 48-49).

Diante do que já fora abordado podemos perceber que hoje, talvez mais do que nunca, a aparência dos corpos femininos adultos e infantis vem sendo alvo de grandes atenções, por parte de diferentes segmentos sociais, entre eles o da moda e o do embelezamento. O nosso tempo é, sem dúvida, “(...) um tempo em que importantes segmentos econômicos se sustentam fabricando e vendendo representações de determinados corpos, definidos como ‘bonitos e saudáveis’ (MEYER e SOARES, 2004, p. 6) [grifos das autoras].

Certamente, ao ponderar isso, não pretendo delimitar que essas sejam características apenas contemporâneas e que em outras épocas os corpos não tenham também sido passíveis de atenção, vigilância, controle e produção. As caracterizações que vem sendo descritas acerca da produção e do

embelezamento dos corpos, embora disseminadas pelo espectro social, não são universais e homogêneas; elas variam e dependem da estrutura social e cultural de diferentes povos e locais geográficos. O que se pode afirmar é que as práticas de embelezamento femininas que temos atualmente em nosso país, associadas a um exercício de consumo vinculado ao campo da moda, constituem corpos e padrões corporais apresentados pela publicidade e pela mídia, os quais são *específicos* dos dias de hoje, *diferentes* dos de outrora e, provavelmente, também distintos dos do porvir.

Por exemplo, ter um corpo *magro*, esbelto, atlético, esguio — embora característica visivelmente contemporânea —, não pode ser considerado como uma marcação estética de embelezamento específica de nosso tempo. Conforme aponta Georges Vigarello (2006), já no século XVII a vontade da magreza levava mulheres a ingerir pós e a percorrer regimes alimentares que as deixavam desidratadas e, assim, conseqüentemente produziam em si corpos “tábua”. Validamente, o que podemos afirmar é que tais representações sociais e culturais de nosso tempo, em grande parte, têm reiterado o corpo feminino magro como sinônimo de saúde e beleza. Em nossa cultura contemporânea, a noção de corpo magro, ou ainda, a estética corporal da magreza que se dissemina entre mulheres e meninas é desenvolvida em especial pelo mundo da moda, o qual, tendo a mídia e a publicidade como suas aliadas, apresenta modelos de renomes internacionais que, em nome de um lugar e do reconhecimento que desejam obter nesse universo, submetem-se a rigorosos regimes disciplinares e alimentares, inclusive, desenvolvendo doenças que chegam a levá-las à morte, como é o caso da anorexia e da bulimia.

No século XVI, conforme aponta o mesmo autor, valorizar a “parte alta do corpo” das mulheres, colocando à mostra e em evidência o colo (com seios fartos) e o rosto (bem maquiado), eram aspectos de grande investimento no corpo feminino daquela época, características que também se veem consolidadas contemporaneamente. A diferença entre as práticas de embelezamento de tempos passados das atuais consiste em hoje existir uma série de produtos e locais que auxiliam nessa constante produção dos corpos,

bem como o aumento de técnicas, procedimentos e tecnologias (cirurgias plásticas e redutoras do apetite, aparelhos corretivos e de ginástica, etc.) no intuito de visibilizá-los. Atualmente, para ter seios fartos mulheres e jovens meninas recorrem às clínicas de cirurgia plástica e submetem-se a intervenções cirúrgicas, aumentando o tamanho de seus seios com as próteses de silicone, diferente de outrora, quando o uso de sutiãs e espartilhos já lhes garantia essa produção. No que tange à maquiagem, além dos variados produtos disponíveis no mercado, com linhas específicas para mulheres e meninas, também existe a possibilidade em se realizar uma maquiagem permanente, com as variadas técnicas de tatuagem facial existentes nesse mercado, entre outras possibilidades.

O que pretendo reforçar não é que em outros tempos práticas de embelezamento e padrões corporais também não tenham existido. O que me interessa grifar é que na contemporaneidade, por meio de fluidos discursos e representações, tendo a seu serviço uma gama de dispositivos de publicidade e marketing tais como revistas, blogs, jornais, outdoors, programas e propagandas de televisão, etc., têm se favorecido a propulsão de determinados padrões de moda e de embelezamento. Tais instâncias culturais têm reiterado denominações de gênero produtoras de feminilidade às mulheres.

O padrão de corpo, de beleza e de moda que temos hoje nem sempre foi assim. No que tange à beleza, podemos dizer, inclusive, que cada sociedade e cultura cunharam (e cunham) sua própria *história* da beleza, constituindo e reconstituindo suas convenções, ações, práticas e seus rituais de embelezamento feminino. Do mesmo modo, o que é considerado oposto à beleza, ou seja, o que é denominado como feio, também tem estrita relação com os tempos, as sociedades e as culturas. Diferentes contextos proporcionam a constituição de um conjunto articulado de saberes e conhecimentos que passaram a dizer sobre a beleza e a feiúra. Nesse sentido, a noção de beleza pode tanto ser relacionada como a algo em oposição à feiúra, como também ao que é bonito, sublime, admirável, prazeroso. No entanto, é preciso considerar que diferentes visões de beleza e de feiúra foram/são construídas, o que nos

leva a avaliar seu caráter fluido, mutável, instante e provisório. Ou seja: diferentes noções estiveram ligadas ao entendimento do que é (ou não) ser belo/a (ECO, 2004, 2007).

Ao longo da Antiguidade e da Idade Média a beleza esteve associada a inúmeros aspectos: aos costumes dos povos, à natureza, aos ruídos, à música, aos sentimentos, ao comportamento, às cores, à pintura, à arte, aos sons, etc. A noção de beleza vinha agregada ao entendimento de que o que era belo resultava da agradável sensação transmitida aos olhos e aos ouvidos, ao serem admirados objetos, coisas e pessoas no espaço (GUIZZO, 2011).

Foi na Modernidade que a beleza do corpo humano passou a ser observada e passível de ser admirada (ECO, 2004). Ainda nesse período a beleza era algo associado ao que era natural, da natureza da pessoa. Consequentemente, a beleza não deveria ser buscada, ela era considerada obra, dom e dádiva de Deus. Por conta disso, toda e qualquer produção era considerada como um tipo de desvio e transgressão, uma vez que se fugia do natural. Por muito tempo os corpos femininos voluptuosos e gordos retratados na pintura Renascentista foram admirados e considerados belos, justamente por essa noção de beleza atrelada à qualidade natural, nata e divina dos corpos. Seu peso não era considerado um desvio ou pesar. Embora a magreza fosse também aceita como condição corporal natural do ser, naquele período ela remetia à doença, o que, de certo modo, reforçava os corpos gordos como sinônimo de beleza feminina (VIGARELLO, 2006).

Conforme aponta Sant'anna (2001) foi só a partir de meados da década de 20 do século XX que se começou a sustentar certa aversão aos/às gordos/as. A obesidade passou a ser vista como sinal de descuido, impulsividade e falta de controle, ao lado da noção que se projetava de o corpo magro como sendo marca visível de capricho, disciplina, controle, investimento e cuidado com o feminino. A noção de beleza, e aqui me refiro à beleza feminina, ao ser relacionada a partir de determinado momento à sensualidade das curvas dos corpos das mulheres ocasionaram que a obesidade feminina, outrora admirada,

começasse a ser considerada como relaxamento, preguiça, falta de cuidado, controle e disciplina. Buscar um corpo magro e submeter-se a regimes e procedimentos físicos para o alcance de tal padrão corporal requer autodisciplina, demarcando a preocupação dos sujeitos com a produção dos seus corpos. Tal premissa ainda nos leva a considerar se viver, na atualidade, certo “aprisionamento” feminino a regras, normas e padrões estéticos e corporais que são veiculados por diversas instâncias, tais como a mídia (SANT’ANNA, 2001; GOELLNER, 2007).

Atualmente, conforme dados da ONU⁴⁶, o Brasil é o país que apresenta o maior índice de consumo *per capita* de remédios para emagrecer. Ele é o líder de vendagem de moderadores e inibidores de apetite. Nesse sentido, construir um corpo belo e na moda requer incorporar algumas marcas que se encontrem vinculadas à feminilidade, como é o caso do padrão da magreza. No que tange às identidades de gênero e a produção dessa estética nos corpos femininos, conforme aponta Goldenberg “ser magra contribui para a concepção de ser “mulher”” (2010, p. 49) [grifos da autora].

Se por um tempo a compreensão de que corpo gordo era característica *natural* e biológica do sujeito, na nossa cultura contemporânea, essa prerrogativa não mais se concebe. A constituição biológica dos corpos não é compreendida como marcador terminal dos sujeitos, ela é passível de modificações. Mais do que isso: encontra-se estritamente vinculado ao projeto de corpo magro o entendimento de este ser belo e, o seu oposto, o corpo gordo, denominante de feiúra. Conforme aponta Guizzo (2005, p. 75): “Se a feiúra é um déficit, há infinitas formas de superá-lo”. Por sua vez, nesse processo cultural de aversão ao corpo gordo e de excelência da padronização do corpo

⁴⁶ Organização das Nações Unidas, organização internacional fundada após a Segunda Guerra Mundial que substituiu a Liga das Nações, com o propósito de facilitar, articular e cooperar assuntos relacionados ao desenvolvimento econômico, aos direitos humanos, ao progresso social, ao direito internacional e à paz mundial. Dados capturados em julho de 2011 em <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-saude/>.

magro, observam-se não só adultos, mas também crianças interpeladas e inscritas nessa produção⁴⁷.

Conforme bem salienta Edvaldo Couto (2007, p.42):

Em meio a tantos recursos só é feio, fora de forma, flácido, enrugado e envelhecido quem quer, quem não se ama, não se cuida, não se pavoneia. O culto ao corpo se tornou um estilo de vida, mas de uma vida tecnocientífica. A promessa fascinante de um ganho suplementar de saúde, juventude e beleza conquistou um espaço inédito nos meios científicos e artísticos, na mídia, em todas as esferas do nosso cotidiano.

Na contemporaneidade, os corpos femininos de mulheres e meninas são construídos conforme os desejos e as necessidades de cada um/a, mas isso requer cuidados, disciplina e controle. Ter força, rigidez, tonicidade, juventude, longevidade, saúde e beleza como características dos corpos, acrescidas do ideário da magreza, são marcas que muitos sujeitos desejam e almejam e, são eles mesmos que proporcionam que alguns marcadores e critérios fossem sendo amplamente concebidos para se condicionar e produzir tal padrão.

As propostas em torno da constituição desse corpo “outdoor” se tornam existentes por meio da disseminação de uma cultura de consumo presente em nosso meio, favorecendo a expansão da indústria da moda e do embelezamento. Intermediada pelos marcadores de saúde e de beleza que constantemente nos assolam, tais propostas de constituição/manutenção dos corpos zelam pela aptidão e propiciam a proliferação de práticas que assumem importância em nosso contexto, pois é por meio dessas intervenções que se concebem como sinônimos da obtenção de um corpo saudável. *Quem não quer ter um corpo saudável?* Ainda assim, inscrevem mulheres e meninas como sujeitos pertencentes desta sociedade e dessa cultura por assumirem tais signos do presente em suas práticas cotidianas (COUTO, 2000).

⁴⁷ Sobre a produção dos corpos femininos infantis vale ressaltar a Tese de Doutorado desenvolvida por Bianca Salazar Guizzo, intitulada “Aquele ‘negrão’ me chamou de ‘leitão’: representações e práticas de Embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero” (2011), a qual discute o embelezamento e a erotização dos corpos infantis diante destes marcadores culturais da contemporaneidade.

Certamente o que vale ressaltar é que os diversos desígnios destinados aos nossos corpos e à produção das identidades de gênero não se deram isoladamente, estando vinculados a alguns acontecimentos propagados em nosso cenário histórico, social e cultural, os quais propuseram que transformações também modificassem os padrões de beleza das mulheres.

Além das guerras mundiais, o próprio ingresso das mulheres no mercado de trabalho, a participação delas em setores da vida econômica, social, política e cultural, não estando mais restritamente vinculadas aos cuidados domésticos e com o lar proporcionaram, cada qual ao seu tempo, algumas modificações no conceito de beleza, alterando suas roupas, seus artefatos, a moda a elas destinada, enfim, alterando seus *rituais* de embelezamento.

No século XX os salões de beleza emergiram como locais destinados às mulheres e, conforme aponta Vigarello (2006, p. 139), serviam para lhes oferecer uma espécie de “consulta”, nas quais eram realizados tratamentos que tinham o caráter de “corrigir as imperfeições do corpo e do rosto”. Alguns modelos de mulheres e de corpos representavam os ideais da beleza feminina, os quais paulatinamente foram sendo perseguidos e tomados como padrão nessas consultas de beleza. Os penteados de cabelo da década de 60, assim como os cortes de cabelo “desbastados” da década de 80, a maquiagem carregada dos olhos utilizando sombras em cores e tons vibrantes nos anos 90, bem como as unhas retas, “francesinhas” e decoradas e os variados tratamentos de alisamento dos fios que temos hoje, podem aqui servir de exemplo de alguns modelos que fizeram marca e sucesso e foram passíveis de serem copiados pelas mulheres que frequentavam (e frequentam) os salões de beleza.

Alguns corpos femininos reconhecidos internacionalmente pela sua beleza e sensualidade, em especial com a chegada do cinema por meados da década de 20, possibilitaram que um padrão de beleza corporal também fosse sendo percebido, almejado e passível de ser construído. Na década de 50, um exemplo de corpo sensual, farto e cheio de curvas insinuantes, modelo para tantas mulheres brasileiras foi o de Marilyn Monroe. Anos mais tarde Vera

Fischer, modelo e atriz brasileira, vencedora do concurso Miss Brasil em 1969, também se consagrou pelo corpo dotado das mesmas características.

Para dar conta de produzir o corpo magro e esbelto tal como o temos hoje como padrão de beleza associado à saúde e à moda, em meados da década 80 do século passado outro acontecimento que marcou essa atenção e centralidade dada aos corpos encontra abrigo no surgimento das academias de esporte, ginástica e dança, às quais começavam a emergir em nosso contexto social, como sendo locais apropriados para que os corpos pudessem ser atendidos⁴⁸.

Podemos dizer, também, que ao longo das últimas décadas o investimento na produção dos corpos femininos não esteve associado apenas ao ritual de ir à academia e/ou aos salões de beleza. O investimento nas roupas e nos acessórios utilizados e o crescimento desse setor do mercado acompanharam tal processo. Nas décadas de 20 e 30 do século XX as meias finas de náilon contribuíram no segmento do vestuário como um artefato de uso feminino que reforçou o padrão de beleza em vigor: sensualidade feminina à mostra em pernas finas, longas e torneadas, aspecto possibilitado com o uso de tais meias e que hoje ainda procede.

Enfim, o que pretendo dizer é que a moda, ao longo das décadas, encontrou-se entrelaçada e associada à beleza, como possibilidade, meio e mecanismo de dar conta dessas produções dos corpos. Contemporaneamente, nessa sociedade de consumo na qual estamos inseridos/as ela pode ser compreendida como uma estética corporal adotada pelos sujeitos tendo em vista atender especificidades corporais que hoje são veiculadas em nossa sociedade, às quais reiteram e valorizam denominados estilos, padrões e modelos em detrimento de outros.

⁴⁸ O filme americano "Flashdance", datado de 1983, foi um dos mais assistidos nessa década em nosso país. Ele pode ser citado como uma instância pedagógica que também auxiliou para que muitas pessoas, em especial mulheres, fossem buscar as academias e as aulas de aeróbica, dança e ginástica localizada, almejando a constituição daquele corpo malhado e atlético da protagonista do filme.

Com efeito, já não existe uma moda, mas, muitas modas, diferentes e contrastantes. Aliás, há quem defenda que a moda foi derrubada pelos estilos e quem diga que os consumidores se movem agora no interior de um autêntico supermercado de tendências. Se no século XVIII e no século XIX era muito fácil saber o que era *in* e o que era *out* em termos de moda, hoje é absolutamente impossível (BALDINI, 2006, p. 56). [grifos do autor]

Atualmente, a paisagem cultural alterou completamente as noções de ‘estar na moda’ ou ainda, ‘ser moderno’. A combinação que tem se projetado entre moda e embelezamento tem possibilitado que a interpretemos não apenas como um “programa de uso” posto aos sujeitos e seus corpos, mas principalmente como uma “ferramenta de escolha” que desempenha papel fundamental nas marcações e diferenciações que se produzem social e culturalmente entre os gêneros.

A produção corporal da qual vem sendo falada nessa narrativa não diz respeito apenas ao investimento e ao condicionamento físico dos corpos, conquistado com atividades físicas e/ou intervenções cirúrgicas: tal preocupação vincula-se, também, à utilização de uma variedade de produtos e acessórios que o mercado tem disponibilizado como *aditivos* que complementam a produção dos corpos e dos visuais femininos. Em se tratando de nossa sociedade e cultura brasileira, e no que tange ao mercado do vestuário adulto feminino observamos que “a tendência é vestir-se como jovem até bem tarde” (GOLDENBERG, 2010, p 50). Essa característica já nos manifesta o seguinte entendimento: de a roupa ser utilizada como uma estratégia de embelezamento no intuito de percorrer os desígnios da moda. Assim, mulheres e meninas constituem suas identidades de gênero corporais investindo num padrão de moda e embelezamento que remete ao seu borramento de fronteiras, no qual as roupas e acessórios funcionam para tais sujeitos como estratégias colocadas em uso, num maciço enfoque sedutor e, também erótico.

Mesmo percorrendo esse entendimento, da atenção atribuída à vestimenta e do borramento de fronteiras que se produz no campo da moda e

do embelezamento entre mulheres e meninas, Goldenberg leva-nos a problematizar o seguinte aspecto: que a roupa e seus aditivos, embora muito apreciados pela mulher brasileira, diante do investimento que se produz em torno dos corpos, são “apenas um acessório para a valorização e exposição deste corpo da moda” (2010, p. 47). Segundo seu entendimento, em nosso país, o corpo feminino tem funcionado como “a verdadeira roupa”. Em suas palavras, “é o corpo [e não a roupa] que deve ser exibido, moldado, manipulado, trabalhado, costurado, enfeitado, escolhido, construído, produzido, imitado” [acréscimos meus].

Seguindo nessa linha de entendimento, o pesquisador Carlos Gardin (2008, p. 83) auxilia nessa problematização. Em seu artigo intitulado “O corpo mídia: modos e moda” convida-nos a refletir sobre os seguintes questionamentos: “qual a relação da moda com o corpo? É o corpo que veste a roupa ou a roupa que veste o corpo?”. Segundo o autor, no mundo contemporâneo, em especial a partir da supremacia dos veículos de comunicação, do crescimento do mercado do embelezamento e do consumo acelerado de produtos destinados às mulheres, é que tem se possibilitado a criação de um padrão de “corpo perfeito” para que o mesmo “desfile e vista a roupa”. Em sua opinião a moda tal qual a temos hoje se encontra intimamente ligada a um padrão corporal feminino, ou ainda, a determinadas denominações que prefiguram identidades de gênero que reiteram beleza e moda como do campo da feminilidade.

Provavelmente esse aspecto do investimento nas roupas e nos acessórios e nos perfis corporais femininos magros também tenha sido potencializado pelo enorme destaque que vem sendo dado pela mídia, em especial a partir dos anos 90 do século passado, ao sofisticado universo das passarelas e dos desfiles de moda. A apresentação glamourosa de *top models* reconhecidas internacionalmente devido ao *status* da sua profissão, preconizando o padrão de magreza associado à beleza, à saúde e à moda foram se concebendo como característica do gênero e do corpo feminino. Corpos modelo e “projeto” como os de Gisele Bündchen, Ana Hickmann, Luisa Brunet,

Monique Evans, Naomi Campbell, Kate Moss, Cindy Crawford, Cláudia Schiffer, entre outros, magros, mas voluptuosos como os de Juliana Paes e Ivete Sangalo se projetaram como modelos validados, almejados, buscados e percorridos de corpos femininos belos e em ascensão.

O início do século XXI será lembrado como o momento em que o culto ao corpo se tornou uma verdadeira obsessão, transformando-se em estilo de vida, pelo menos entre as mulheres das camadas médias urbanas. É fácil perceber que as mulheres de maior sucesso, nos dias de hoje, são as modelos, atrizes, cantoras, e apresentadoras de televisão, cujo principal capital é o corpo. Essas mulheres adquiriram status de celebridade na última década e passaram a ter uma carreira invejada (e desejada) pelas adolescentes [e crianças] brasileiras. Ganharam um nome, a partir do seu capital físico (GOLDENBERG, 2010, p. 34). [acréscimo meu]

Silvana Goellner (2007, p. 33), ao resgatar historicamente todo esse exercício de cuidados com o corpo que temos hoje, revela-nos que a aparência se torna, então, uma preocupação nacional entre os indivíduos. Segundo a autora:

O culto ao corpo como hoje vivenciamos, em que pesem as especificidades de cada momento histórico e cada cultura, tem seu início no final do século XVIII e se intensifica no século XIX porque, nesse tempo, *o corpo adquire relevância nas relações que se estabelecem entre os indivíduos*. Gesta-se uma moral de aparências que faz convergir o que se aparenta ser com o que, efetivamente, se é. [grifos meus]

Com efeito, perceber a centralidade e a mobilidade dos marcadores contemporâneos da moda e do embelezamento no universo do consumo por ora apresentados — os quais reiteram a importância da produção dos corpos — é aspecto importante nessa análise e que nos leva a problematizá-lo na constituição de específicas identidades de gênero na infância, bem como o modo como seus marcadores interagem com as crianças.

5.2 O “borramento de fronteiras” entre mulheres e meninas

Uma aluna de oito anos de idade da 3ª série chegou à escola de um modo diferenciado naquele dia de aula: estava ela com seus cabelos, que são bem compridos e crespos, lisos. O que mobilizou essa mudança foram situações de deboche, por parte de alguns colegas, chamando os cabelos da menina de “crespos, feios e enredados como os de uma empregadinha”. Dias mais tarde, com a menina indo para a aula com seus cabelos sempre lisos, fiquei sabendo que a mesma havia feito uma “progressivinha de chocolate, sem uso de formol”, conforme relato da sua mãe que também comentou que a menina detestava seus cabelos crespos, pois os mesmos eram diferentes dos cabelos de suas amigas e da própria mãe. Um colega, ao vê-la de cabelos sempre lisos fez o seguinte comentário: “Profe., eu acho que agora, com esse cabelo, ela ficou mais mulher”# (Caderno de Anotações, 6/4/2011).

Nos últimos dias de aula do ano letivo, em dias de muito calor, observei em especial a composição do uniforme de uma aluna da minha turma e percebi que a mesma estava com o short-saia do uniforme, acrescido de botas com uma barra de pelos e meia-calça fio 40. Por debaixo da baby look regata da escola estava com uma camisa branca de meia manga, de gola e com muitos babados. Ao perguntar a ela o porquê do uso dessa roupa e se ela não estava se sentindo mal devido ao calor, sua resposta foi: “Profe., eu até sinto calor, muito calor, mas as minhas pernas são peludinhas, meus braços também são e eu sei que os guris ficam rindo e comentando. É que eles me chamam de ‘Ana peluda’. [...] E de meia-calça eu até fico mais elegante, ela valoriza as minha pernas, minha mãe sempre usa” # (Caderno de Anotações, 10/12/2010).

Na hora da entrada percebi uma movimentação entre as crianças. Uma menina de outra turma chorava com algumas colegas em sua volta consolando-a, outros colegas riam, e a mobilização das mães repercutia, em especial a da sua. Aproximei-me e perguntei o que havia acontecido. A mãe disse que há alguns dias a filha tinha pedido para depilar-se, fazer a sobrancelha e o buço como a mãe recorrentemente fazia. Perguntei o que mobilizava essa vontade e a mãe falou que é por conta dos deboches dos colegas, que a chamam de “bigoduda” e “monocelha” (a menina é muçulmana, descendente de árabes, o que explica e caracteriza sua fenotipia: sobrancelhas e buço acentuados). A mãe disse que naquele dia havia acatado o pedido e levado a filha na depilação porque também entendia que já estava na hora dela começar a se depilar. Comentou que o momento foi um ‘caos’, pois ela chorou muito. Daí eu perguntei se era por esse motivo que ela chorava. E a mãe respondeu: “Não profe., é porque ela ainda está avermelhada e os colegas estão chamando-a de “cara de palhaço” e ela quer ir embora para casa” # (Caderno de Anotações, 29/10/2010).

Utilizo-me das cenas apresentadas para iniciar esta seção da tese que se ocupa em problematizar a produção dos corpos infantis na contemporaneidade. Grosso modo, podemos considerar que as crianças de nosso tempo têm demonstrado excessiva atenção com seus corpos. No que diz respeito às meninas percebemos que muitos cuidados têm sido destinados nessa produção corporal. Tingimento de fios e tratamentos de hidratação e alisamento realizados nos cabelos ampliam a noção de que a criança vai ao salão de beleza apenas para manter ou fazer um novo corte de cabelos. Com a pele os cuidados se dão desde a utilização de cremes de hidratação e uso de protetor solar, até a realização de periódicas seções de massagem e também depilação das sobrancelhas, do buço, das pernas. Maquiagem e unhas pintadas também são aspectos reconhecidos como do campo do embelezamento das meninas.

Nesse sentido, é válido registrar que é característica cultural e social especialmente brasileira, fortes e maciços investimentos nos corpos no intuito de constituí-los dentro de padrões que reforçam sinônimos de moda e embelezamento veiculados pelas instâncias sociais e culturais. Avidéz e pressa caracterizam um ideário de vida percorrido por muitos homens e muitas mulheres: é preciso não ficar parado/a, é preciso estar atento/a, vigilância constante, deixando de lado quaisquer vestígios de preguiça e acomodação. Apagar, minorar, esconder, suavizar, disfarçar marcas corporais que não satisfazem, bem como corrigir tais desvios tornou-se uma prática social e cultural de grupos e sociedades já vivenciada na infância. Cuidar da imagem não apenas pelos desígnios da medicina e da estética, mas também pela moda, é marca social do contemporâneo no intuito de construir corpos embelezados.

Nessa sociedade contemporânea, borramentos de fronteiras entre adultos e crianças, no que tange à produção dos corpos e à exaltação do corpo jovem, belo, sadio, mostra-nos a sua relevância nas discussões travadas. Marcas intergeracionais caracterizam pertencimentos e posições tomadas pelos sujeitos adultos e infantis no intuito de tornar seus corpos visíveis, na moda e aceitos.

Tais caracterizações e produções corporais, não isentam os efeitos que são produzidos na esteira da cultura e do social.

Nas três cenas apresentadas no início dessa seção, algo de recorrente me parece atravessá-las: ao investirem em suas aparências; seja por meio do alisamento dos cabelos para esconder os cachos; seja pelo uso da meia-calça para minorar a aparência dos pelos das pernas e dos braços; ou ainda pela realização da depilação, no intuito de livrar-se dos pelos faciais, essas crianças reiteram em seus posicionamentos e nessas práticas a *adesão* a rituais de embelezamento tipicamente femininos, vivenciados por mulheres em idade adulta. Provavelmente esses e tantos outros ensinamentos que elas aplicam em seus atos de embelezamento, desde tão pequenas, sejam lições que elas aprendem em casa, mas fundamentalmente, diariamente por meio de variadas instâncias sociais às quais elas estão inseridas e engajadas.

Outro aspecto também me parece ser uma recorrência nas cenas anteriormente mencionadas: a mobilização de suas práticas de cuidado e investimento com seus corpos se potencializaram tendo em vista situações ocorridas de xingamentos e deboches proferidos pelos meninos, reforçando como feio e negativo características que lhes eram pessoais.

Assim como aponta Cunha (2010, p. 151):

O modo de ser mulher seja no plano estético, da identidade ou da subjetividade, está sendo composto a partir de referentes, assim como a visualidade dos meninos também está sendo produzida a partir desses modelos femininos. Se outros modos de ser mulher não são disponibilizados às crianças, esse “tipo” passa a ser verdadeiro e válido para todas as crianças. [grifos da autora]

Os meninos, ao proferir xingamentos e ao debochar das meninas mostram que também são ensinados por essas pedagogias culturais e da visualidade apontadas pela autora e que diariamente os interpelam, de variadas formas. Quando o menino me diz que ‘agora a colega ficou mais mulher’ ele reforça esses ensinamentos demarcando seu posicionamento de

gênero ao compreender como algo vinculado ao feminino o cuidado com os cabelos, bem como a noção de beleza associada aos cabelos lisos. Como atualmente a busca pelos fios lisos é uma das práticas mais desenvolvidas em salões de beleza em nosso país, tendo inclusive tratamentos deste tipo oferecidos especialmente para mulheres negras, devido às particularidades de seus fios e cachos, fica vinculada para alguns sujeitos a noção de os cabelos crespos e ondulados serem o oposto à beleza.

Do mesmo modo pude perceber, em especial na cena da menina que usava meia-calça para esconder os pelos de suas pernas e camisa com gola e mangas para esconder os de seus braços, que ela adere aos ensinamentos sociais e culturais, os quais educam mulheres e meninas e as fazem compreender que precisam, muitas vezes, se *sacrificar* para se manterem 'belas' e bem apresentáveis. Ao suportar o calor com aquela roupa, ainda que a mesma tenha composto seu visual dentro de caracterizações que ela descreve como 'elegante' e dentro de seu gosto, sugere o entendimento de que também percebe, devido aos ensinamentos de gênero presentes em nossa sociedade e cultura, a necessidade de um investimento que a possibilite distintivos e pertencimentos de um corpo sensual, ao dizer que a meia-calça 'valoriza as suas pernas'. É possível compreender que por meio de tais propostas emerge "um sujeito feminino infantil no qual seus corpos ingênuos ou erotizados, infantis ou sensuais, ganham sentido na cultura e na sociedade em que se vive" (Dornelles, 2010, p. 187).

Do mesmo modo, apoiando-me novamente nas palavras de Dornelles (2010), é possível perceber que por meio de tais produções e projeções corporais realizadas pelas crianças "as meninas são produzidas social e culturalmente e se caracterizam por sua fluidez, instabilidade, transformações com seu caráter fragmentado, instável, histórico e plural" (p. 187).

Na terceira cena, assim como na primeira, as meninas parecem buscar, em seus atos de embelezamento, esconder características étnicas e raciais que não são validadas em nosso cenário cultural, o qual tem privilegiado

determinados 'tipos' corporais e de beleza como padrões a serem percorridos. Acompanhei a menina muçulmana por um tempo como minha aluna e certa vez ela relatou que não gostava que o seu sobrenome fosse pronunciado em aula, para que os colegas não ficassem debochando dela.

Diante disso podemos dizer que o corpo jovem, magro, belo, esculpido, tratado, atlético, atraente, malhado, constantemente aperfeiçoado, foco de atenção de diversas instâncias, tais como a mídia e a medicina estética, tem o posicionado como central, ou ainda, como sinônimo de vida e felicidade. Em outras palavras podemos dizer que cuidar do corpo não se concebe apenas como premissa de bem estar físico: fundamentalmente, posiciona-se como premissa de bem estar emocional.

A busca das crianças em caricaturizarem seus corpos dentro de preceitos aceitos social e culturalmente também se consolida por este aspecto: a busca por estarem inseridas dentro de um padrão de beleza que as conotem bem estar, felicidade e as garantam reconhecimento e aceitação. Conforme aponta Guizzo (2011, p, 145): “as meninas não apenas procuram esconder aquilo que pensam ser seus defeitos, como também investem em práticas para se tornarem ainda mais bonitas, utilizando-se de várias técnicas para melhorarem seus visuais”.

Essas práticas já validadas e ocorridas na infância das meninas de nosso tempo e que dizem respeito ao embelezamento de seus corpos são práticas já celebradas por mulheres em idade adulta, às quais, ao embelezarem-se, utilizam tal proposta como uma forma, muitas vezes, de sedução e de conquista. Nesse sentido, percebemos contemporaneamente um borramento de fronteiras que aproxima cada vez mais as propostas para mulheres e meninas. Proximidade que também se vê inscrita nos modos como as crianças colocam em uso as significações de moda e embelezamento que circulam no universo feminino.

No buffet do restaurante da escola, um grupo de meninas que se servia à minha frente comentava sobre seus óculos solares e das combinações que faziam em suas roupas e acessórios para ir à escola. Nisso, outra colega chega perto e as que já estavam no buffet comentaram: “Hoje tu “forçou”, né?! Tu não tem tudo isso aí, tu não tem nada, a gente sabe!” (elas referiam-se aos seios). A colega, um pouco sem graça, talvez pela minha presença, respondeu: “Tá, legal, eu coloquei dois sutiãs e um pouco de enchimento, mas não espalha pra ninguém, por favor! [...] O importante é que eu tenho seios”. Para mostrar a intervenção do uso do sutiã, a menina havia cortado a gola da camiseta da escola # (Caderno de Anotações, 10/9/2010).

Essa cena observada no cotidiano da escola suscita, em especial nesta pesquisa que se ocupa em problematizar a composição dos corpos femininos infantis, outra prerrogativa um pouco diferenciada das cenas anteriormente mencionadas: a menina não parece ter buscado mostrar ter seios por considerar o fato dela não os ter ainda como um defeito, tão logo a grande maioria das meninas de sua idade (nove anos) ainda não tem. Sua intervenção e seu investimento corporal se consolidavam numa tentativa de *projeção*, tão logo pertencer a um grupo (de adolescentes, de mulheres) que tem conotações corporais que podem revelar sensualidade em seus corpos, agrada. Diz-se isso, também, pela intervenção em sua roupa: a camiseta com a gola cortada, não apenas para mostrar as alças de seu sutiã, mas também seu ombro à mostra, numa composição que sugere sensualidade.

Ao mesmo tempo, tão logo suas colegas haviam percebido tal intervenção, a preocupação da menina foi a de pedir que elas não saíssem espalhando entre os colegas, justamente para que situações de deboche não acontecessem, pois as meninas mostram uma preocupação muito grande com a produção de seus corpos e com a validação e aceitação de seus investimentos entre os demais.

Com isso vamos percebendo que desde crianças, as meninas já se autorregulam e autovigiam. Elas também demonstram criar padrões de beleza por meio dos ensinamentos que obtêm de variadas instâncias e mostram-se

ativas na constituição de seus corpos, ou pelo menos buscam aproximação com tais padrões, os quais elas passam a considerar como sinônimos de beleza.

Todas essas significações e multiplicidades de olhares e investimentos sobre a produção do corpo feminino, além de educar e ensinar valores e regras tem colocado no centro deste debate toda uma discussão sobre a “erotização dos corpos femininos infantis” e sobre a “pedofilização como prática social contemporânea” já anunciada no início dessa seção (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012).

Conforme aponta a pesquisadora Jane Felipe, em especial nas últimas décadas, tem nos sido possível perceber tal borramento de fronteiras que se produz e propaga entre adultos e crianças. Esse mesmo borramento também tem se dado na esfera dos conceitos de erotismo, pornografia e obscenidade, os quais têm seus entendimentos comumente cruzados e aproximados. Segundo Felipe (2012, p. 31),

com as novas tecnologias disponíveis para incrementar o embelezamento e o rejuvenescimento no campo da cosmética e da performance corporal, temos presenciado uma supervalorização da juventude, estado almejado tanto por crianças quanto por adultos.

Nesse sentido, observamos que na busca por um corpo infantil que obedeça aos preceitos que se colocam à beleza e à moda feminina hoje, e num exercício de constituição de identidades de gênero performáticas, percebemos que as meninas “aprendem que para serem desejadas, amadas, valorizadas, precisam se comportar de determinada forma” (FELIPE, 2012, p. 31). Desse modo, ao aderirem a tais preceitos contemporâneos na constituição de seus corpos as meninas investem maciçamente em sua “capacidade de sedução” como forma de inscrever em seus corpos a aderência a tais práticas de embelezamento femininas, estando estabelecido o atravessamento entre gênero e sexualidade nessa constituição estética e corporal.

Cunha (2010, p. 136) corrobora com esse argumento, salientando a aderência dos artefatos culturais que podem ser compreendidos como

‘facilitadores’ do processo de produção de identidades de gênero que se valem da sedução na composição de feminilidades. Em suas palavras:

Na maioria das vezes, acreditamos que os artefatos visuais criados para os infantis estejam sob o manto da “inocência”; entretanto, a cada dia, as infâncias, as crianças, estão participando e vendo, através dos programas televisivos, *sites*, ou filmes, um mundo que há muito não é mais inofensivo. (...) Atualmente, encontramos, por exemplo, soutien e calcinha, uma combinação de roupa íntima para meninas de 18 meses, *outdoors* com meninas em poses sensuais com os dizeres “Use e se lambuze”, e propagandas de xampus com bebês travestidos de Marilyn Monroe. Inúmeros artefatos têm mostrado a infância como algo a ser desejado sexualmente, transformando as crianças, principalmente as meninas, em pequenas mulheres sedutoras. [grifos da autora]

No que tange à pornografia e ao mercado pornográfico adulto, podemos considerar que a ampliação do acesso à internet nesses últimos anos tem possibilitado que uma maior visibilidade dessas questões esteja também atrelada à erotização, pornografia e pedofilia, favorecendo que tais informações circulem em nosso cotidiano⁴⁹. Novamente, conforme aponta Felipe (2012, p. 32):

Tal processo, em toda sua complexidade, tem levado à inclusão de crianças como objeto de desejo e consumo, seja de modo mais explícito, através da pornografia infantil, seja através de mecanismos mais sutis e difusos em relação aos modos de ser e se comportar de crianças e adolescentes. Poderíamos, então, nos perguntar: até que ponto não estaríamos construindo um olhar pedófilo, incitando a produção de masculinidades e feminilidades pautadas nessa lógica da exibição dos corpos? Não estaríamos construindo um olhar masculino em torno das meninas, colocadas apenas como objeto de desejo e

⁴⁹ Faz-se necessário citar que a pesquisa de doutorado em andamento de Liliane Madruga Prestes, pelo PPGEDU da UFRGS, na linha de pesquisa Educação, Sexualidade e Relações de Gênero vem discutindo o processo de pedofilização consentida e generalizada em nossa sociedade ao investigar alguns sites destinados ao entretenimento infantil. A pesquisadora tem instaurado um olhar atento para as estratégias de produção de identidades de gênero e sutis exercícios de pedofilização nos jogos infantis.

sedução? Ao incentivarmos a divulgação de imagens erotizadas não estaríamos construindo apenas um modo de representá-las?

Por tecer essas e outras considerações acerca do conceito de pedofilização, atravessado pelas noções de erotização, pornografia e obscenidade, a pesquisadora nos leva ao seguinte entendimento: ao mesmo tempo em que mecanismos jurídicos de proteção e amparo à criança são elaborados, com o interesse maior de combater práticas de pedofilia e salvaguardar a integridade física, moral e social desses sujeitos, em contrapartida, há uma excessiva exposição da imagem da criança em veículos televisivos e campanhas publicitárias.

Em sua opinião, a constituição das identidades de gênero e corporais das meninas, fazendo com que haja um maciço investimento na produção de seus corpos, imersos em práticas e em constantes atos de consumo, nos leva a perceber a *sexualidade* permeando em tal processo. A erotização da imagem sensual da criança, ou ainda, a erotização desse corpo 'belo' e na 'moda' que é incitado e produzido dessa forma — prerrogativa contemporânea posta à infância —, tem sido representada em nosso cotidiano num “misto de ingenuidade e sedução” (FELIPE, 2007; FELIPE e GUIZZO, 2003, 2004; WALKERDINE, 1999; DORNELLES, 2002, 2010).

Fischer (2006) é outra estudiosa que nos auxilia nessa compreensão. Segundo suas palavras: “hoje não haveria praticamente um lugar, um dia de nossas vidas em que não sejamos chamados a cuidar do nosso corpo ou a olhar para a nossa própria sexualidade”. Ou seja: a autora refere-se à histórica transformação do corpo, ao espetáculo e à visibilidade que o mesmo recebe em meio à exposição da sua imagem. Imagem essa muitas vezes composta por artefatos que passamos a consumir devido às práticas de convencimento sobre as quais estamos suscetíveis diante das telas de televisão, local onde a publicidade exerce, constantemente, seus imperativos.

Hoje uma aluna virou a garrafa de suco e molhou sua calça e teve de trocar. Ao retornar à sala me falou: “Profe., eu adoro usar a minha calça vermelha do uniforme e essa que me deram é azul (a escola emprestou uma calça para ela)”.[...] Resolvi perguntar o motivo da sua preferência e ela me respondeu: “Primeiro porque gosto dessa cor e também porque quando ela é recém lavada, fica mais “colada”(nos glúteos). [...] Resolvi perguntar: “e a azul, não fica colada?!” E sua resposta foi: “Até fica um pouco, mas não dá o mesmo efeito da vermelha” # (Caderno de Anotações, 17/9/2010).

Na cena observada é possível identificar essa busca das crianças em constituir seus corpos, seja pela utilização de calças justas ou demais artefatos, desde que os mesmos obtenham atributos que revelem seus corpos como sensuais e sedutores. A necessidade da utilização de uma mesma calça, só que em cor diferenciada, segundo ela, tinha outro ‘efeito’: a de tornar partes de seu corpo visíveis e, porque não dizer, um corpo erotizado e cobiçado.

Com efeito, os reflexos desse fenômeno da erotização e da pedofilização são vistos nas práticas culturais hoje disseminadas no espectro social. Assistimos crianças buscando parecer sempre mais à frente do seu tempo, envoltas num processo de “adultização precoce”⁵⁰ em que a idade e a pressão sinalizam os caminhos a serem tomados pelas próprias crianças. Para isso, as roupas e os acessórios utilizados, os alimentos consumidos, a aquisição de uma linha de cosméticos especificamente produzidos para crianças, os locais frequentados e as práticas desenvolvidas, ganham espaço e é por meio do consumo desses artefatos que servem para marcar a infância contemporânea. Numa mescla de ingenuidade, pureza, sedução e erotismo as crianças buscam reproduzir/consumir o que assistem (CORAZZA, 2002).

Talvez seja possível dizer que essa proximidade das práticas de embelezamento desenvolvidas por mulheres e meninas tenha ocorrido em virtude de na década de 80 do século passado termos assistido ao *diálogo* das

⁵⁰ Um exemplo disso seriam os atuais concursos de beleza para eleger a *Mini Miss Mundo*. Esses concursos recebem a inscrição de meninas, compreendidas na faixa etária de 4 a 6 anos de idade. No ano de 2009 a gaúcha Natália Stangherlin, natural de Santa Maria, na época com 5 anos de idade, venceu o concurso e aqui no estado muitas críticas foram feitas sobre esse tipo de evento direcionado às crianças e também sobre a exaustiva rotina de treinos e preparativos para a participação no concurso.

apresentadoras de programas infantis — entre elas refiro-me em especial à Xuxa, Mara Maravilha e Angélica, aproximando seus comportamentos e estilos aos das crianças, numa articulação produzida entre beleza, ingenuidade, sedução e erotismo.

(...) As práticas culturais operam nossos modos de pensamento e de ação no mundo e, em especial, como a cultura, mais especificamente a cultura visual, endereçada à infância tem produzido “uma infância”, criando e instituindo, para crianças e adultos, práticas sociais nestas interações com a cultura (CUNHA, 2010, p. 138). [grifos da autora]

Na oferta de diversão e entretenimento, o mercado brasileiro percebeu essa *brecha* e, o posicionamento de jovens apresentadoras no comando dos programas televisivos infantis foi uma estratégia de consumo que deu certo. Esses programas televisivos, além de possibilitarem o estímulo ao consumo de uma série de produtos⁵¹ voltados ao público infantil agregados a essa programação, também incrementaram com a ideia de uma constante produção e busca pelo embelezamento por parte das crianças para estarem na moda e próximas aos estilos das apresentadoras.

Tais programas, mesmo que não mais no ar, ainda são, com grande frequência, apontados e criticados como negativos às crianças e às infâncias, “pela falta de teor educativo que apresentavam e pelo estímulo às práticas de embelezamento, à erotização e à sensualidade precoces que as responsáveis pela apresentação desses programas instigavam em meninas pequenas” (GUIZZO, 2011, p. 81).

Certamente, não é somente pela *influência* das apresentadoras infantis e dos programas televisivos dirigidos às crianças que nos últimos anos percebemos o incitamento à erotização e à sensualidade das meninas numa mostra da “pedofilização” apontada pela pesquisadora. Propagandas e

⁵¹ Como exemplos podem ser citados cadernos, lancheiras, pastas, estojos, garrafas térmicas, agendas, pentes, escovas, toalhas de banho e rosto, presilhas para os cabelos, batons, perfumes, hidratantes, cintos, bolsas, pulseiras, brincos, anéis, colares, sandálias, roupas, etc.

anúncios publicitários, muitas vezes vinculados a tais programações infantis de entretenimento, têm estampado os corpos das meninas em meio a poses e trejeitos que demarcam olhares sedutores, o que leva-nos a compreender tal processo social e cultural envolto numa espécie de “pedofilização generalizada da sociedade” (FELIPE e GUIZZO, 2003). Em algumas outras circunstâncias, observamos tal processo de “pedofilização” demarcado não apenas no que tange ao campo da moda e do embelezamento. Alguns ritmos musicais que tem alcançado êxito nos últimos anos entre as crianças, entre eles o *Funk* e o *Axé Music*, ao propor em suas músicas letras com sentido dúbio, com evidente conotação sexual, também propõem coreografias erotizadas, sensuais e sedutoras para serem copiadas pelas meninas ao cantarem e dançarem. Percebemos tais processos instaurados em concursos propostos em programas de auditório⁵², tendo as crianças como protagonistas ao exibirem seus corpos em danças e coreografias sensuais.

A veiculação de meninas com corpos produzidos, na moda e embelezados tendo o propósito de sedução é uma ferramenta operada pela publicidade e pelo marketing. Algumas revistas voltadas para este público (entre elas podem ser citadas *Atrevida*, *Capricho*, *Toda Teen* etc.), assim como sites e blogs na internet chegam a trazer matérias com dicas, macetes e truques para que as meninas usem como armas de sedução na hora da conquista e também no momento da composição de um visual para ir à escola. Validamente, os processos de produção corporais e estéticos em torno da moda e do embelezamento tem sido usados pelas meninas num eficaz *jogo* de erotização. A excessiva preocupação com a aparência pode ser considerada como uma prática cultural dessa infância contemporânea, na qual as crianças são incitadas por variadas instâncias que as educam a constituírem tais proposições erotizadas em suas condutas.

⁵² O programa de auditório “Programa Raul Gil”, o qual ia ao ar aos sábados na emissora Manchete, tendo passado por outras emissoras e hoje no ar pela emissora SBT, com o quadro Show de Calouros, em sua versão infantil, pode aqui ser citado como exemplo desse estímulo e precocidade dado às crianças, incitando posturas sensuais em coreografias e apresentações que as crianças, em especial às meninas, fazem em competições de música e dança.

Com efeito, por meio de variados dispositivos midiáticos dirigidos à infância (propagandas, programas televisivos, etc.), o corpo das meninas tem servido como veículo em glamourosas campanhas publicitárias no segmento da moda e do embelezamento, apresentando uma infinidade de produtos e práticas a serem por elas consumidos. A visibilidade desse corpo feminino infantil tem interpelado as meninas na constituição de seus corpos e, suas identidades de gênero, se veem atreladas a tal processo. Tais pedagogias e instâncias culturais e educativas percorrem a premissa da importância de as meninas investirem em suas aparências e em seus corpos, as convidando a procederem e operarem com variadas intervenções que estão *ao seu dispor*.

A proliferação de produtos de embelezamento do gênero feminino como maquiagens, perfumes, cremes, bijuterias, acessórios de cabelo, bolsas, sapatos, roupas, entre outros, encontram-se muitas vezes agregados aos personagens dos programas televisivos infantis e, desse modo, são oferecidos às crianças. Os uniformes escolares, como adiante mostrarei, são artefatos que nos revelam uma espécie de deslizamento desses discursos e representações sociais e culturais para dentro da escola, os quais interpelam e convidam as meninas na constante produção de seus corpos.

A efemeridade da moda entrelaçada ao embelezamento, no que diz respeito ao vestuário feminino adulto e infantil, tem encontrado a sua disposição um mercado expandido e bem diversificado e nos ajuda nessa reflexão acerca da erotização. Especificamente no que tange ao mercado da *moda* infantil, podemos analisar através dos dados obtidos pela Associação Brasileira da Indústria Têxtil (ABIT) e também pela Associação Brasileira do Vestuário (ABRAVEST) um grande crescimento. Essas associações mostram que o segmento infantil produz 3% mais roupas do que o masculino adulto no Brasil, tendo produzido em média 1,26 bilhão de peças ao ano, isto é, uma fatia equivalente a algo em torno de 15% do mercado de vestuário no Brasil. O seu crescimento chega a ser de 5% ao ano e a grife paulistana Líllica Ripíllica do

grupo Marisol é o líder no segmento da moda infantil, faturando em torno de R\$ 340 milhões ao ano, ou seja, 85% da receita total do grupo Marisol⁵³.

Através dos variados produtos deste segmento destinados e apresentados ao público infantil, é que esse mercado tem se convertido numa instância pedagógica que carrega o entendimento do que é um corpo belo, jovem, atraente, moderno e na moda. O mercado da moda infantil, visto aqui como uma pedagogia cultural, cumpre a tarefa de produzir saberes, valores, normas e conhecimentos sobre os corpos infantis.

No ano de 2004, no mês de outubro, li no jornal Zero Hora, em seu encarte dominical *Donna*, uma matéria que vinha estampada com o seguinte título “Crianças sob medida”. Nesse material encontrávamos algumas das mudanças ocorridas no campo da moda, do embelezamento e do vestuário infantil nos últimos anos, reforçando a importância atribuída ao exercício da composição dos visuais infantis.

É interessante perceber a recorrência dessas reportagens dirigidas ao público infantil reiterando dicas sobre os modos de se vestir. Em outubro de 2010, na semana do dia das crianças, uma matéria nesse mesmo encarte dominical exibia dados e dicas sobre a roupa utilizada pelas crianças e as novidades para a nova estação que se aproximava. Entre fotos super produzidas, e em nome de um suposto respeito ao *movimento das crianças*, se apresentava o comentário que reproduzo a seguir:

“A brincadeira da vez são as misturas: pegar uma peça de um conjunto aqui e mesclar com outra de outro conjunto acolá. Eles nunca estiveram tão por dentro das tendências, conhecem e querem usar a moda e seus acessórios. Os enfeites de cabelo são o hit no universo feminino, já os meninos andam encantados com óculos de sol. (...) o resultado foi uma tarde animada — e embalada pelas novidades que a estação quente reserva para o guarda-roupa infantil”.

⁵³ Informações capturadas em abril de 2009 nos endereços eletrônicos: www.abit.org.br e www.abrvest.org.br.

No que se refere à vestimenta, a qual tem sido ferramenta muito útil nesse processo de “erotização dos corpos” e de “pedofilização generalizada”, podemos também pensá-la como um artefato poderoso que tem contribuído para a divulgação de modelos e estilos aos sujeitos e aos seus corpos. (FELIPE, 2000a, 2003, 2006, 2007, 2007a, 2010, 2010a, 2011, 2012). Analisada sob este ponto de vista, a roupa e seus acessórios se convertem em “poderosos veículos” e os corpos em “signos legíveis”, permitindo que sejam reconhecidos “padrões de aceitação ou transgressão” aos discursos e representações corporais (DUSSEL, 2000).

Hoje foi o dia das tradicionais fotos das turmas na escola. Uma menina, em especial, chamou minha atenção por ter vindo para a escola com uma sacola com roupas e outros pertences. Perguntei para ela que roupas e acessórios eram aqueles e ela me disse: “É para que eu possa acabar de me arrumar para a foto. De manhã fui ao salão fazer o cabelo (fez mechas e escova) e as unhas (todas coloridas, uma de cada cor). Na hora da foto, como antes posso me sujar ou suar, vou trocar meu uniforme e finalizar meu “look”, profe.!” # (Caderno de Anotações, 3/12/2010).

Ao vislumbrar tal cena escolar pode novamente reforçar a compreensão que venho tendo deste processo: a importância que as meninas atribuem para suas aparências. Do mesmo modo a situação ocorrida e a mobilização da menina por conta da foto da turma para o álbum escolar nos fazer perceber que acontecimentos, outrora simples, cotidianos, do contexto dos rituais escolares, são ampliados, recebem outra conotação, transformando tais acontecimentos em ‘espetáculos’.

Digo isso, pois, pelo próprio relato da aluna, é perceptível que as atividades daquele dia de sua rotina tenham sido mobilizadas, talvez modificadas (foi ao salão de beleza de manhã), tendo em vista sua apresentação, ‘condizente’, ‘adequada’, ‘visível’, ‘alinhada’, tão logo a menina estava preparada para melhorar seu visual caso suasse, se sujasse, tendo em vista sua aparência para a foto da turma.

Todas essas concepções não deixam de ser, de uma forma ou de outra, reforçadas pelas instituições escolares, por meio de situações aparentemente “inocentes”, mas que

contribuem para a constituição das identidades infantis. Embora às escolas não seja possível atribuir toda a responsabilidade por essa constituição, elas continuam sendo locais de importantes vivências cotidianas que acabam auxiliando amplamente as crianças a construírem valores e identidades. (GUIZZO, 2011, p. 139)

A preocupação com a imagem também tem se visto atrelada ao uso de roupas e calçados, bem como de seus respectivos acessórios (bolsas, bijuterias, prendedores de cabelo, etc.), auxiliando nas composições propostas em seus visuais, o que demonstra essa atenção em manterem um corpo visível que é *belo* e está na *moda*. Portanto, na produção dos corpos das crianças encontra-se agregada a um ideário de beleza que elas aprendem por meio das imagens que a elas são disponibilizadas, o que leva a vastas práticas de embelezamento já na infância.

As imagens, sejam do mundo físico, das representações, do imaginário simbólico, sejam da virtualidade, constituem-se sem nos darmos conta do quanto elas formulam nossos modos de ver o mundo. (...) elas solicitam, inquietam, desestabilizam, transformam, emocionam, incitam desejos e nos levam a conhecer outros mundos. (...) Portanto, é necessário entendê-las em seus contextos e circulação, e nos perguntarmos: O que geram, o que dizem, e como nos afetam? (CUNHA, 2010, p. 156-157).

Podemos pensar nessas práticas, ou seja, nesse borramento de fronteiras, produto da sociedade e da cultura, o qual demarca sinais de avidez e pressa, quando visibilizamos mulheres em idade avançada usando roupas destinadas às jovens meninas, assim como as crianças quando buscam vestirem-se como mulheres adultas, reforçando sua produção com saltos, acessórios, maquiagens, etc.

Esse mesmo borramento ainda interpela as meninas na plena constituição de corpos sempre jovens. O corpo velho, ou aquilo que convencionalmente passamos a nomear por velho, é depreciado em instâncias sociais e culturais como algo acabado, em fim, sem vida. Marcas como rugas,

flacidez, estrias, cabelos brancos, cicatrizes, assim como roupas, acessórios e artefatos considerados *fora* de moda, entre outras, passam a ser consideradas como os sinais do que é velho, do que precisa ser descartado, ou ainda, visto como feio e que não auxilia no exercício do embelezamento.

Por isso, práticas e vivências corporais como os cuidados estéticos para/com os cabelos, as unhas, a pele, a realização periódica de massagens, as práticas regulares de atividades físicas em academias de dança e ginástica, as intervenções cirúrgicas, entre as mais procuradas estão a colocação de próteses de silicone, a lipoaspiração, a rinoplastia, entre outras, mostram-nos exemplos do que as pessoas fazem/consomem/submetem-se no almejo por ter um determinado tipo de corpo vislumbrado e apresentado cotidianamente em instâncias, tal como a mídia⁵⁴.

Ao dizer isso vale grifar que nossos corpos são o que são produzidos, constantemente, na cultura. Cultura que é constituída por meio de sistemas de significação marcados pelos discursos e pelas representações que de si emanam e auxiliam na produção de identidades culturais e sociais. Os caracteres biológicos, tais como a cor da pele e dos cabelos, o formato dos olhos, da boca, do nariz e das orelhas, o feitio do abdômen, dos seios, dos braços e das pernas, a presença ou não de pelos pelo corpo não são dados, inatos e imutáveis, tais como algumas das cenas observadas na pesquisa e apresentadas nessa narrativa. Os corpos são passíveis de serem reconstituídos e significados

⁵⁴ Conforme aponta a Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica – SBCP, os padrões estéticos reconhecidos e aceitos no Brasil vêm sendo ressignificados. Hoje, tais padrões estão cada vez mais próximos do padrão corporal e estético da mulher norte-americana. Com isso, houve um aumento significativo de cirurgias plásticas de implantação de próteses de silicone, de modo expressivo em jovens mulheres e adolescentes. As próteses de silicone, que antes eram de 150 ml a 180 ml, hoje são consideradas pequenas. Atualmente quem procura essa correção estética quer usar as próteses de 260 ml, 300 ml ou ainda 350 ml, chegando a ter mulheres que solicitam próteses acima dessa quantia. Em termos numéricos, os dados apresentam-se do seguinte modo: em 1994, foram registradas cerca de 100 mil cirurgias plásticas no Brasil; entre 2007 e 2008, o número cresceu mais de seis vezes: estima-se em 629 mil o número de procedimentos (73% deles estéticos); destas cirurgias plásticas estéticas, 8% são feitas por pacientes de até 18 anos; no ano de 2009, somente no Brasil, cerca de cem mil adolescentes se submeteram a um procedimento cirúrgico com fins especialmente estéticos; o Rio Grande do Sul é o quarto estado brasileiro que mais faz cirurgias plásticas, ficando atrás apenas de São Paulo, Minas Gerais e Rio de Janeiro.

culturalmente por meio de variadas intervenções e, deste modo, vão se constituindo como marcas identitárias dos gêneros, das gerações, das classes e dos grupos sociais.

A moda e o embelezamento servem como exemplos para essa problematização. Ao serem caracterizados como marcadores contemporâneos que tem incitado mulheres e meninas ao exercício de produção, investimento, zelo e atenção com seus corpos, mostram-nos que sua participação nessa relação, mesmo que constante, ainda é limitada, tão logo ficam restringidas à reprodução de específicos modos vislumbrados na mídia e na publicidade. Nesse sentido, seus corpos servem como abrigo para toda essa produção *em série*, remetendo nossas considerações para a de que hoje se vive — e de certo modo, *celebra* — uma espécie de “autoaprisionamento” feminino a tais marcadores de moda e embelezamento (SANT’ANNA, 2001; GOELLNER, 2007; GUIZZO, 2011).

O que me parece ser possível afirmar nessa relação é que a moda *arquitectura* nossos corpos na constituição de determinado padrão de embelezamento veiculado pela mídia, pela publicidade, pelo marketing, sustentado pelo consumo para seu desenvolvimento. Com efeito, produzir um determinado tipo de corpo feminino, *belo* e na *moda*, passou a se concretizar em nossa sociedade em virtude das práticas de consumo hoje estabelecidas em nosso cotidiano, promovidas pelo espantoso crescimento desse setor da indústria e do mercado. São eles que têm auxiliado na reconfiguração do nosso comportamento social e cultural, borrando cada vez mais as fronteiras entre adultos e crianças. No Ocidente, mais especificamente a partir da segunda metade do século XX, é que esse fator tem se propiciado. Imbricados nesse processo, crianças, jovens e adultos vêm suas identidades sendo constituídas e entremeadas através dos variados artefatos e desígnios que se colocam diante delas.

Nuances de marcas, modelos e estilos apresentados para a sua vestimenta, deslizam para diversos setores e segmentos sociais. Desse modo,

também acabam por intervir na constituição da roupa utilizada dentro das escolas. Os uniformes escolares que hoje são adotados por muitas instituições prefiguram estilos conhecidos, já apresentados pelo mercado do vestuário infantil, no qual há a presença de peças esportivas em versão combinada à moda e ao embelezamento. As composições propostas pelas crianças e pela própria escola têm sido no sentido de a instituição tornar-se, dentre outras coisas, num local jovem, atraente, moderno e, porque não dizer, sedutor.

Imersa na perspectiva dos Estudos de Gênero, Louro (2007b, p. 80), ao analisar essa construção do corpo dentro das escolas a partir das representações e dos discursos que circulam em nosso meio, avaliando a sexualidade permeando tal processo nos diz que:

É importante notar, no entanto que, embora presente em todos os dispositivos de escolarização, a preocupação com a sexualidade geralmente não é apresentada de forma aberta. (...) É indispensável que reconheçamos que a escola não apenas reproduz ou reflete as concepções de gênero e sexualidade que circulam na sociedade, mas que ela própria as produz. Podemos estender as análises de Foucault, que demonstraram o quanto as escolas ocidentais se ocuparam de tais questões desde seus primeiros tempos, aos cotidianos escolares atuais, nos quais podemos perceber o quanto e como se está tratando (e constituindo) as sexualidades dos sujeitos. (...) A sexualidade está na escola porque ela faz parte do sujeitos, ela não é algo que possa ser desligado ou algo do qual alguém possa se “despir”. [grifos da autora]

Nessa perspectiva, pode-se dizer que a escola tanto opera como um *palco* por onde desfilam inúmeras imagens, como também como *produtora* desses corpos espetacularizados e, tudo isto, por meio do uso de determinados artefatos. Nesse espaço, ou nesse palco, faz-se necessário a presença de um público que assista ao espetáculo do corpo, o aplauda, tome para si tal construção, tal governo e nesse investimento, consuma-o. Na escola produz-se o próprio corpo para que ele seja consumido, mas é claro que compor uma imagem requer assumir e reproduzir, nesse objeto de desejo, padrões corporais projetados e apresentados como belos e na moda.

Considero interessante ressaltar, assim como faz Felipe, que não se trata de se instaurar “uma espécie de pânico moral e até mesmo um certo saudosismo em relação a uma infância ingênua e tenra de tempos atrás” (2007, p. 64), mesmo que estejamos sendo “permeados por um constante e crescente processo de erotização da sociedade e, em especial, dos corpos femininos” (p. 62). Conforme as reflexões propostas pela pesquisadora acerca do processo de erotização e pedofilização, “talvez devamos olhar com mais atenção para nossas próprias contradições e nos perguntarmos: afinal, quem é mesmo pedófilo?” (p. 64).

Por fim, no intuito de ampliar esse debate sobre a construção do corpo envolto no fenômeno da erotização autorizada e da pedofilização infantil, interessa-me discutir o exercício de suas normatizações aos corpos dos/as estudantes, no que se refere à vestimenta escolar e, sobre isso, trazendo outros dados produzidos na pesquisa, irei deter-me no próximo capítulo da tese.

CAPÍTULO 6

UNIFORMES ESCOLARES: DELINEANDO IDENTIDADES DE GÊNERO

Estudos e pesquisas que problematizam as significações do processo de escolarização a partir da perspectiva pós-estruturalista nos possibilitam compreender, dentre tantos outros aspectos, que foi por meio de sutis aparatos e marcadores disciplinares que a população infantil foi sendo controlada e conduzida para determinados fins e propósitos sociais e educativos, numa mostra de seu exercício de “governo”. Colocar em prática a engenhosa ideia de progresso da nação, aliada ao avanço, à inovação e à ordem como importantes na formação de um sujeito moralmente integrado nessa sociedade, oportunizou a propagação do “ideário educacional civilizatório”, conforme mostram tais estudos. Desse modo, projetou-se a escola como instituição de produção, fabricando para ela uma tecnologia cada vez mais hábil e servil, o que marcou significativamente as práticas pedagógicas de regulação e conduta elaboradas e constituídas, precisamente, em seu interior (LOURO, 2000, 2007a; VEIGANETO, 2002; COSTA, 2007; GARCIA, 2002; VARELA, 1994; VARELA e ALVARÉZ-URIA, 1992; BUJES, 2002; DO Ó, 2003, 2009; NARADOWSKY, 1994; SILVA, 2000; SARLO, 2003; LOPES e MACEDO, 2002; entre outros).

Ao remontar, em linhas gerais, esse movimento de escolarização, vê-se que o mesmo pode ser entendido como o responsável pelo estabelecimento de uma espécie de *uniformidade* entre os sujeitos. Uniformidade que se traduz na produção de hierarquias ao fracionar o saber em disciplinas, ao esquadrihar a arquitetura desse espaço escolar, ao racionalizar o tempo, promovendo a individualização dos sujeitos na execução de suas tarefas e a maximização da sua produtividade. Essa mesma uniformidade também é traduzida no interior da escola com a demarcação dos/as estudantes através da vestimenta por eles/as utilizada. Por meio deste mecanismo de controle que é o uniforme, padronizam-se, identificam-se e diferenciam-se os/as estudantes. E este aspecto pode ser observado na fala de uma das entrevistadas na pesquisa.

Segundo a profissional do marketing da escola, a padronização é um dos princípios escolares percorridos ao cunhar as suas vestimentas.

A meu ver a padronização do uniforme sempre foi o objetivo maior das escolas pra sua implantação, pelo menos aqui, mas acredito que em todas seja assim também. Mesmo que os uniformes sejam usados para a segurança dos alunos, e a gente sabe que são mesmo, que isso é importante, ou que tenham diferentes modelos, cores e peças de uniformes, sempre vai permanecer uma ideia de padronização, de identidade, de tornar todos próximos da escola com a roupa. É a padronização que puxa as outras necessidades e não o contrário. É que enquanto grupo escolar precisamos criar o nosso padrão e defendê-lo” (Elisa, 8/12/2009).

Portanto, imersa nesses estudos e investigações que sinalizam toda essa “maquinaria escolar”, considero também interessante abordar nesta tese os *uniformes escolares* — compreendidos como artefatos culturais e instâncias pedagógicas que vestem e muito dizem sobre os corpos dos/as estudantes —, como um dos ‘sutis aparatos e marcadores disciplinares’ de governo e de produção dos corpos dirigidos à população infantil escolarizada de outrora e da atualidade (VARELA e ALVAREZ-ÚRIA, 1992).

Assim como fazem autores/as advindos de distintos campos e perspectivas ao se referirem ao uso e à operacionalidade dos uniformes escolares também pretendo descrevê-los em suas distinções, variações e padronagens, mas, fundamentalmente, sinalizá-los como sendo representantes e expressivos na constituição da escola moderna. Tais artefatos, em cada tempo, contexto e época demarcaram (e ainda demarcam) distintos significados na produção/constituição dos corpos estudantis e das suas identidades de gênero (DUSSEL, 2000; CORAZZA, 2004a; MOMO, 2007; MARCON, 2010; DANTAS, 2008; LOURO, 2007; ROSISTOLATO, 2010; entre outros).

Para tanto, tendo este como interesse de estudo, divido o capítulo em duas seções específicas: *o revestimento dos corpos*, quando irei problematizar a prática de uniformização escolar, buscando estabelecer relações e conexões existentes entre os aspectos históricos, teóricos, políticos, sociais e culturais que levaram às instituições de ensino a adotarem — dentre tantas outras práticas pedagógicas de governo e conduta —, a utilização de modos distintos de

vestir-se para ir à escola. Com efeito, tal proposição converte-se numa importante ferramenta analítica e, por isso, irei abranger alguns dos dados produzidos na pesquisa por meio das entrevistas realizadas. Também se converte em interessante ferramenta de análise para que possamos perceber a produção dos corpos estudantis e a constituição de específicas identidades de gênero como centrais no processo de escolarização, tendo a seu serviço os uniformes escolares, entremeados num complexo exercício de *revestimento* dos corpos das crianças e dos jovens.

Ainda assim, ao longo dessa narrativa, interessa-me perseguir outro aspecto, apresentado na seção intitulada: *a face contemporânea para crianças*. Tal proposição analítica intenta demarcar as novas configurações para/com os uniformes, muitas delas percebidas no cotidiano da escola em que esta pesquisa foi realizada e, neste momento, também recorro às falas e aos excertos das entrevistas. Tais configurações dos uniformes, tendo o propósito de poder dar continuidade à utilização e operacionalidade dos mesmos nos corpos de seus/as estudantes, cada vez mais se aproximam e entrelaçam ao universo da moda e do embelezamento feminino. Em muitas circunstâncias, essas propostas vêm acompanhadas de justificativas que ratificam sua importância, necessidade e desenvolvimento por uma exigência que parece ser posta à escola em aliar 'tradição e modernidade'.

Os uniformes não podiam mais ser os mesmos de antigamente aqui na escola, temos mais de cem anos. Então a gente aliou tradição com modernidade. Tradição porque os uniformes continuam padronizados como marca dessa escola, pela qualidade das peças e dos acabamentos, e olha que isso não se vê em todos os uniformes que tem por aí. E modernidade pela diversidade, pelas cores, pelos modernos graciosos e 'transadinhos' que as meninas usam, pelas criações que elas fazem (Elisa, 8/12/2009).

Contudo, cabe destacar que nesse exercício reconfigurado, observado na composição e revestimento dos corpos dos/as estudantes na contemporaneidade, temos acompanhado que no interior da escola, utilizando os uniformes para determinado fim, tem se suscitado práticas de consumo

vivenciadas pelas crianças que subvertem e ultrapassam os limites e a racionalização da simples aquisição das peças dos uniformes.

O uniforme é um grande aliado nosso. As alunas gostam de variar as roupas, até mesmo porque é uma chatice usar a mesma roupa todo o dia. Seus pais não se importam em ter que gastar um pouco a mais com a aquisição das peças e dos acessórios, e isso tem garantido pra nós um aluno que coloca em prática essa proposta da escola. O guichê de venda dentro do prédio, lá no centro esportivo, facilita a compra pros pais, e deixa a mostra as novidades que se têm. [...] Essa proposta dos uniformes também é moderna porque ela dialoga com os alunos (Elisa, 8/12/2009).

Nesse exercício *glamouroso* que a escola ‘possibilita’ aos/as seus/as estudantes, torna-se central o processo de significação, a constituição de pertencimentos, a produção de identidades de gênero que reiteram os cuidados e a atenção com a aparência dos corpos: ‘espetáculo’, ‘modernos’, em ‘evidência’, glamourosamente ‘sensuais’, ‘femininos’, ‘belos’, na ‘moda’, que *desfilam* no cenário educativo, o que tem me levado a problematizar, discutir e investigar a erotização e a pedofilização dos corpos das meninas na composição de visuais infantis uniformizados.

6.1 O revestimento dos corpos

O processo de “fabricação” dos sujeitos é continuado e geralmente muito sutil, quase imperceptível. Antes de tentar percebê-lo pela leitura das leis ou dos decretos que instalam e regulam as instituições ou percebê-lo nos solenes discursos das autoridades (embora todas essas instâncias também façam sentido), nosso olhar deve se voltar especialmente para as práticas cotidianas em que se envolvem todos os sujeitos. São, pois, as práticas rotineiras e comuns, os gestos e as palavras banalizados que precisam se tornar alvos de atenção renovada, de questionamento e, em especial, de *desconfiança*. A tarefa mais urgente talvez seja exatamente essa: desconfiar do que é tomado como “natural” (LOURO, 2007b, p. 63). [grifos da autora]

Revisitando registros históricos, manuais pedagógicos, regulamentações legais, estudos no campo do currículo, entre outros, percebemos, pois, que desde a *invenção* da escola muitos aspectos referentes à sua organização e dinâmica vêm sendo modificados e, os modos de vestir-se para ir à escola, também têm acompanhado esse mesmo processo. No entanto, ao dizer que as roupas escolares ‘acompanham’ as mudanças ocorridas nessa instituição, não se quer dar entender que tais artefatos são apenas simples decorrências lineares do processo de escolarização. Muito pelo contrário. Como veremos na narrativa a seguir, mesmo que em diferentes formas e versões, e em algumas circunstâncias para garantir um caráter ‘inovador’ da escola, tais artefatos ocuparam-se, e ainda hoje se ocupam, em remeter e garantir significados sobre os corpos, suas estéticas, seus gestos, suas identidades.

O uniforme, perto do centenário da escola, estava ‘fora de moda’. Isso não seria bom na propaganda que fica na cabeça das pessoas. Somos uma escola de tradição, e não uma escola tradicional. Então os uniformes mudaram também pra isso. Os uniformes verdes numa cor tipo militar, com a letra R gigante, parecia em alto relevo, com veludo aplicado no moletom, bem característico e bem parecido com os uniformes americanos [...], precisavam mudar, já eram usados há bastante tempo, passando entre irmãos e primos, inclusive, se a família fosse bem cuidadosa (Elisa, 8/12/2009).

Nessa fala é possível perceber uma espécie de ‘necessidade’ imposta pela escola a si própria em manter sua ‘história’, ou seja, sua tradição como legado e trajetória, mas escapando da interpretação de serem tradicionais no que se refere à antiguidade, a algo fora de moda, fora do lugar. No mais, sugere a vinculação dos uniformes à produtividade e eficácia dos corpos e à necessidade de a escola não ficar ‘para trás’ frente às mudanças de seu tempo, sendo indispensável, então, ‘acompanhar’ a moda.

Diante dessas considerações, e com o propósito de remontar essa ‘trajetória’, problematizando, primordialmente, a operacionalidade dos uniformes na produção das identidades de gênero nos corpos dos/as estudantes, utilizar-me-ei em algumas passagens dessa seção do capítulo de

registros⁵⁵ com caráter mais ‘histórico’, articulados aos dados produzidos na pesquisa. No entanto, tais registros não serão utilizados em sua integralidade. Embora úteis para a pesquisa — por conta das imagens e dos detalhamentos apresentados, trazendo minúcias de acabamentos, tecidos, cortes, estilos, cores, tons, adereços e padronagens integrantes dos uniformes —, ao percorrer séculos e anos, essas narrativas linearizaram o processo de utilização dos mesmos, ocupando-se em descrevê-los. No mais, estes registros fazem referência aos uniformes de algumas escolas brasileiras, o que não significa dizer que em todas demais escolas este mesmo processo tenha ocorrido de modo similar e idêntico. Ainda assim pode-se dizer, de um modo geral, que tais proposições históricas indicam a evolução dos tempos e o crescimento da indústria têxtil (não que essas coisas todas não façam sentido), como *as* responsáveis pelas oscilações nas vestimentas escolares, equacionando e simplificando tal processo escolar. No entanto, discorrer *apenas* sobre tais aspectos, converte-se em uma análise superficial aos propósitos desta pesquisa.

Meu interesse ao olhar para os uniformes escolares, em alguns momentos reportando-me e fazendo uso de estudos ‘históricos’, trazendo caracterizações e especificações de suas marcas e seus vestígios ao longo dos tempos, mais do que descrever as mudanças percebidas em tais vestimentas, carrega o propósito anunciado por Louro (2007b): atribuir ‘atenção renovada’ para as ‘práticas comuns, cotidianas e rotineiras’ como é o caso dos uniformes escolares, problematizando o processo de ‘fabricação dos sujeitos’, desconfiando de sua ‘naturalidade’, indagando seus propósitos, percorrendo suas ‘descontinuidades’. Portanto, esta tese abre brechas para *a história dos uniformes escolares no Brasil*, mas busca indícios e respalda sua argumentação na

⁵⁵ O estudo de Furio Lonza, intitulado *História do Uniforme Escolar no Brasil*, publicado em 2005 com financiamento e incentivo da Lei Rouanet, o qual fora exaustivamente utilizado na versão do meu projeto de tese é um destes ensaios de caráter mais histórico e descritivo de que falo. No entanto, por acreditar que tal narrativa isenta-se de problematizações e reflexões acerca da produção dos sujeitos e das identidades de gênero em seu processo de escolarização a partir do uso dos uniformes — proposições tão importantes e perseguidas nas pesquisas dos Estudos Culturais e dos Estudos de Gênero em sua perspectiva pós-estruturalista—, é que tal ensaio fora parcialmente utilizado, reconstruindo as passagens em que o mesmo fora citado.

perspectiva e nos estudos que a fundamentam, em consonância com os dados produzidos nas entrevistas.

Por fim poderia ainda ressaltar que atentar para os uniformes escolares como artefatos culturais e instâncias pedagógicas que demarcam identidades e denominações de gênero aos corpos estudantis aguça meu interesse muito por concordar com Louro (2007b), que em sua argumentação complementa: “se acentuei as práticas comuns foi por supor que “prestamos pouca atenção” à eficiência da sua normalização cotidiana, continuada, naturalizada” (p. 84) [grifos da autora].

Fardamentos e trajés militares, saias plissadas e evasée, calças curtas, hábitos, batinas, camisas de gola, ternos, paletós, guarda-pós, vestidos, aventais, emblemas e brasões, bordados, babados, meias, sapatos, gravatas, broches, laços de fita, chapéus, bonés, luvas, crucifixos, entre outros adereços, sempre em tons sóbrios, certamente, povoam nossos pensamentos quando fazemos referência aos uniformes utilizados desde o final do século XIX até meados do século XX. De um modo talvez semelhante, o uso de bermudas, minissaias, calças legging e skinny, camisetas baby look's, shorts, casacos, meia calça, bandanas, sandálias, tênis, abrigos e agasalhos esportivos, entre outros, de variadas cores, tonalidades e padronagens, tendo espaço para combinações, composições e customizações, caracterizam algumas de nossas referências quando o assunto é o uniforme utilizado nas escolas contemporaneamente.

(...) tradicional ou moderno, mais colorido ou mais elegante, mais estruturado ou mais confortável, com cores mais neutras ou mais vibrantes, enfim, pelo *estilo* do uniforme escolar, podemos ter uma ideia das culturas escolares que perpassaram a história do seu uso (MARCON, 2010, p. 21). [grifo meu]

[...] Foi assim então que os uniformes começaram a mudar aqui na escola. O ano do centenário, fugir do verde militar, criar modelinhos mais modernos. O verde foi combinado com as cores amarelo e vermelho, depois entrou o laranja como cor de apoio. Vimos que essas cores faziam combinação com cinza, branco, preto, azul e elas também foram incorporadas nas camisetas e acessórios. Começou assim então, na variação das cores, mas as peças ainda eram camiseta, bermuda, calça e moletom. [...] Assim as crianças, as meninas bem mais que os meninos, criam 'look's' bem transados, jovens e na moda (Elisa, 8/12/2009).

Com efeito, os uniformes escolares, ao longo dos anos e séculos, assim como aponta a entrevistada, remeteram ao uso de variados estilos de vestimentas, com padronagens de cores, tecidos e adereços um tanto quanto diferenciados, *qualificando* seus 'estilos'. No entanto, em tais vestimentas escolares parece-me que há uma continuidade da presença (e do desejo) de demarcar nos corpos, determinadas/os — e diferenciadas/os — posturas e comportamentos que são esperados das meninas e dos meninos.

Minhas observações como professora e pesquisadora me oportunizaram compreender o seguinte processo: as propostas criadas em torno dos uniformes escolares, ainda que dirigidas a todos/as estudantes da escola, acabavam por implicar numa postura muito mais ativa por parte das meninas. Ou seja: eram elas aquelas que se viam mais 'engajadas' em tal proposição de moda e embelezamento de seus corpos e suas aparências para ir à escola, algo recorrente de suas vivências fora desta.

A variedade de cores nas camisetas, algo tão moderno, por que isso não se via nas outras escolas, pelo que sei nós é que fomos os primeiros com essa prática, sugeriu que como era um ano comemorativo (ano do centenário), que os alunos pudessem dar a 'sua cara' pra esse uniforme escolar, que eles é que usavam. Então eles podiam enfeitar essas camisetas. Foi bem legal. Tinham golas cortadas, aplicação de bordados, fitinhas, o uso de glitter, customização nas mangas, no comprimento,... Todos gostaram muito, mas eram as meninas, as guriinhas das primeiras séries que mais se envolviam com isso (Elisa, 8/12/2009).

Também me parece que em tais proposições dos uniformes, tanto de outrora quanto da atualidade, torna-se recorrente o processo de significação

dos corpos por meio do borramento de fronteiras entre adultos e crianças⁵⁶: vestir, pelos trajes escolares, a criança e o jovem como adulto, é claro, reiterando-lhes denominações de feminilidade e de masculinidade nas quais preconiza a raiz heteronormativa⁵⁷ em seus vestuários.

Contudo, cabe destacar, ainda que compreendamos as diferenças de ordem biológicas como aquelas que diferenciam os sujeitos, grifando em seus corpos a “conotação sexual” de tais diferenciações, são as relações sociais e culturais, as vivências dos sujeitos, as noções e os entendimentos construídos em cada sociedade, cultura, contexto e época, os fatores centrais que implicam na produção das suas identidades de gênero e sexuais (LOURO, 2007, 2007a, 2007b, 2009; MEYER, 2007, 2009; MEYER e SOARES, 2007; SANTOS, 2007; SEFFNER, 2009; FELIPE, 2003).

Assim como apontam estudiosos/as do conceito e das relações de gênero que fundamentam esta pesquisa — ao percorrer a famosa proposição de Simone de Beauvoir: “não nascemos mulheres (e homens)”; *tornamo-nos* por meio das aprendizagens às quais estamos inseridos/as, envolvidos/as, situados/as, engajados/as —, é que situo meu olhar sobre os uniformes escolares como artefatos que, ao longo do seu uso, cumpriram um papel regulador, disciplinador e educativo aos corpos, carregando o propósito de cunhar identidades de gênero (e sexuais) próprias à escola.

O maior problema que enfrentamos nos uniformes é que as meninas fazem de tudo com esse uniforme e tu já debes ter visto isso na escola, nas tuas alunas. Chegam a agredir e as mães não veem isso. Algumas vêm com o short-saia duas vezes menor que o seu corpo, com a ‘polpa’ da bunda saindo quase toda pra fora. Ou então umas meninas mais gordinhas com a mini-blusa, e a barriga toda de fora. Por isso que nós começamos a pensar se essa prática da escola em deixar que escolham as peças é mesmo bom ou não. Têm uniformes que fogem um pouco dos padrões. [...] Fora da escola cada um se veste como quer, mas aqui dentro nem tudo é possível (Elisa, 13/4/2011).

⁵⁶ Esse mesmo *borramento* também tem sido vislumbrado fora da escola como mencionado no capítulo anterior, em especial no campo da moda e do embelezamento adulto e infantil.

⁵⁷ Heteronormatividade é o termo designado para identificar como ‘normal’ a orientação sexual pautada na heterossexualidade. No entanto, o termo é aqui utilizado considerando que a escola, ao cunhar determinados modos de vestimenta, não apenas produz denominações de gênero às identidades dos sujeitos, como também sugere identidades sexuais para seus/as estudantes.

No entanto, como mostra a entrevistada, o desejo da escola parece ser o de que seus/as estudantes componham seus visuais, mas não 'fugindo' de um padrão desejado de corpo, de beleza, de gênero e de sexualidade constituído histórica, social e culturalmente como normal, ou ainda, uma vestimenta compreendida como adequada para as meninas.

Desse modo, podemos interpretar que através de diferentes formas, táticas e estratégias a escola tem reforçado produções e denominações de gênero, constituídas e situadas histórica, social e culturalmente. Ao demarcar nos uniformes padrões de vestimenta que variam consideravelmente do feminino ao masculino submete, aos/às estudantes, normas que se mostram ativas em seus comportamentos.

Na entrevista realizada durante a pesquisa com a proprietária da livraria que fornece e vende os uniformes escolares, a respeito da demarcação e da diferenciação entre os gêneros por meio dos uniformes ela faz referência a um 'maior cuidado' que ela considera necessário com as roupas das meninas.

Na minha opinião os gurus usam tudo mesmo, não se importam tanto com a moda na escola. Pra eles, o que tiver já tá bom. [...] Mas pras meninas o negócio já é diferente. Elas se queixam se não tem outros acessórios pro uniforme, se só temos no momento a venda poucas cores, poucos modelos. Elas gostam de se enfeitar pra ir na escola, e isso é mesmo coisa de mulher. E eu penso que tenha que existir mesmo essa diferença: tem que se ter um cuidado e um olhar mais atento nas roupas das meninas. Não dá pra se vestirem iguais aos gurus. Eu não gosto

Ou seja: parece-me que os uniformes são atravessados, sustentados e marcados por conotações de gênero, eles carregam significações sociais e culturais de seu tempo e contexto e posicionam os sujeitos num jogo no qual o esperado é, justamente, que logo se identifiquem com determinados modelos para eles/as projetados. Essas noções de gênero não estão apenas arraigadas nos uniformes, mas nas percepções e entendimentos das pessoas que consideram, em muitos casos, importante de serem preservadas as diferenciações e os recatos como uma forma de 'zelo' pela manutenção e existência de suas identidades sexuais.

Sobre este aspecto Sabat (2004, p. 98) diz que:

No caso específico das identidades de gênero e sexuais, tais elementos [os uniformes] ensinam modos específicos de feminilidade e de masculinidade; (...) ensinam maneiras socialmente desejáveis para os sujeitos levando em conta o sexo de cada um, de acordo com os modos por meio dos quais tais identidades são representadas. [acréscimo meu]

Por exemplo: as escolas que iniciaram o processo de uniformização dos alunos por meio da utilização dos trajés/fardamentos militares, ao final do século XIX receberam a conotação de terem adentrado o século XX *vestindo a pátria* nos corpos dos meninos. A intenção em garantir identificação e segurança, mantendo vivos os ideários republicanos de ordem e progresso, possibilitou que modelos e réplicas de uniformes inspirados nos fardamentos militares do Exército Nacional (adiante inspirados nos da Marinha do Brasil), fossem amplamente utilizados. Juntamente atrelado a esse fator percebe-se que por meio do uso dos uniformes a escola buscava constituir (e garantir) uma identidade estritamente vinculada a atributos social e culturalmente preconizados como masculinos: força, altivez, virilidade, patriotismo, nacionalismo.

Em nosso país, a “lógica militarizada”, ou seja, o fardamento como norma, igualdade entre os sujeitos, ordem e desenvolvimento do patriotismo representou uma das marcas mais incisivas atribuídas aos uniformes escolares destas instituições. Conforme apontam alguns estudos, esses uniformes tinham, também, a intenção de simbolizar com cores e brasões, nos corpos de seus estudantes, os distintivos das instituições de ensino (MARCON, 2010; DANTAS, 2008).

Interessante observar que essas marcas não se vêm preservadas apenas no passado, mas que são ainda hoje percebidas na operacionalidade destas vestimentas em seus/as estudantes. A respeito dos uniformes militares, na entrevista com a proprietária da livraria, um comentário foi tecido sobre este aspecto, abordando o modo como o ‘respeito’ dos/as alunos/as é observado no

uso de suas roupas escolares, diferentemente do que ela percebe na escola em que a pesquisa foi realizada.

[...] *Eu fico me perguntando: porque um aluno de um colégio militar tem orgulho e respeito do seu uniforme, de sair com o uniforme e usar o uniforme? Porque isso é trabalhado nele na escola. Eu sei de alunos que estudam lá e compram comigo aqui na livraria e que é colocado pra eles, no primeiro dia, que eles não podem andar na rua com o uniforme desleixado. Então tu podes olhar na rua, que tu nunca vais ver um aluno do colégio militar, mal vestido. [...] E o que eu percebo é que aqui não é tão rigoroso, que não precisa tudo alinhado, e daí a gurizada daqui não tem respeito e fica fazendo um monte de invenções que eu acho um absurdo nos uniformes (Patrícia, 13/4/2011).*

Retornando as análises ‘históricas’ deste capítulo é também observado que foi marca presente nos corpos das jovens que ingressavam à escola em meados do século XIX uma espécie de *vestimenta vocacionada*. As alunas trajavam uniformes que mais se pareciam com hábitos, longos vestidos compridos remetendo às roupas das freiras, acompanhados de aventais cheios de babados, laços e rendas, adereços representativos da moda feminina da época, tendo a presença constante do uso de crucifixos. Reiterar por meio da vestimenta escolar uma identidade dócil, servil, obediente, religiosa e maternal àquelas que desejavam seguir sua ‘vocação profissional’ como professoras e cuidadoras de crianças, estendendo para a escola atribuições femininas desenvolvidas no lar, constituía-se num ideário pedagógico estritamente vinculado ao gênero feminino cunhado na época. Também era oportunizado certo sentimento de identificação e pertença das alunas com a escola, o qual devia por elas ser representado *esteticamente* nos modos como se portavam ao usar seus uniformes.

Outro exemplo que pode aqui ser mencionado é aquele que encontra abrigo muito anterior a esse período. Com a difusão das escolas jesuíticas pelo Brasil, destinadas ao ensino de meninos, devido à chegada da Companhia de Jesus no período Colonial, o propósito de *revestir religiosamente* os estudantes moral e civicamente a partir da propagação da ordem religiosa católica, promoveu a composição de uniformes semelhantes às roupas usadas pelos padres: longas batinas pretas. Tais uniformes podem ser interpretados como

aqueles que buscavam garantir no desenvolver do processo pedagógico-pastoral jesuítico a difusão da religiosidade através da norma, da obediência, da severidade e da austeridade como requisitos na produção de identidades masculinas desviando, ainda, os jovens dos ‘pecados da carne’.

Diante dos exemplos acima mencionados podemos considerar a utilização e a operacionalidade dos uniformes como artefatos integrantes do complexo processo de escolarização de crianças e jovens. Interessante observar que nesse *revestimento* dos corpos estudantis, sendo central o processo de significação e de produção de específicas identidades de gênero, ao longo dos tempos, os uniformes obedeceram/percorreram a interesses, propósitos e perspectivas para dar conta de tal “projeto educativo civilizador” (BUJES, 2002).

Na minha opinião os uniformes deviam ser usados em todas as escolas. As privadas, até onde eu sei, usam em todas. [...] Seja o uniforme do jeito que for, daí cada escola vai criando o que for mais interessante pra ela, precisa dos uniformes porque com eles a padronização ajuda na identidade da marca. Como agora, que os uniformes vão voltar a ser todos iguais, sem mais a diferenciação das crianças, foi a ideia de padronização nacional que venceu (Elisa, 13/4/2011).

Com isso percebe-se que no que tange as proposições mais ‘práticas’ do projeto educativo civilizador, pode-se incluir a operacionalidade dos uniformes escolares. Mesmo que de diferentes formas, há a recorrente ideia da necessidade da sua permanência e manutenção.

Validamente, o que ainda me parece interessante salientar é que os uniformes, cada qual ao seu tempo, conferiam *status*, poder, pertencimento, distinção e diferenciação social àqueles que o trajavam. Com a proliferação de distintos grupos escolares pelo século XX, como os das ordens educativas religiosas católicas, protestantes, adventistas e judaicas, juntamente com a crescente democratização do acesso à escola pública, em especial a partir dos anos 30 com o movimento escolanovista, os uniformes escolares caracterizaram-se, também, como artefatos de “distinção intelectual”, grifando nos corpos àqueles/as que a escola frequentavam. Nesse sentido, a utilização dos uniformes, ao mesmo tempo, acabara por servir a um movimento social de

segregação, uma vez que não apenas identificava e diferenciava os sujeitos pelos seus pertencimentos escolares e religiosos, como também demarcava aqueles que estavam à margem desse processo educativo (MARCON, 2010).

Assim como assinala Louro (2007, p. 15):

Através de muitos processos, de cuidados físicos, exercícios, *roupas*, aromas, *adornos*, inscrevemos nos corpos marcas de identidade e, conseqüentemente de diferenciação. Treinamos nossos sentidos para perceber e decodificar essas marcas e aprendemos a *classificar os sujeitos* pelas formas como eles se apresentam corporalmente, pelos comportamentos e gestos que empregam e pelas várias formas com que se expressam. [grifos meus]

As ‘marcas corporais de identificação e diferenciação’ assinaladas pela autora também podem ser relacionadas com o que alguns registros históricos apontam. De acordo com essas narrativas, percebemos que a preocupação em apresentar uniformes (roupas) que fossem “admirados” pela “perfeição” dos cortes e seus acabamentos (adornos), “cobiçados” pelos/as estudantes da época, foi atributo distintivo das escolas privadas religiosas datado da sua institucionalização⁵⁸ (LONZA, 2005).

Interessante perceber que esse aspecto da distinção atribuída à vestimenta escolar não é uma prerrogativa que encontra abrigo apenas em seu passado. Contemporaneamente, a atenção dada com a fabricação das peças integrantes dos uniformes conota, à escola, um ‘diferencial’.

⁵⁸ Esse aspecto, da atenção dada aos uniformes pelas escolas privadas, é também explicado pelo fato de estas não terem sido possuidoras naquele período do mesmo prestígio atribuído à qualidade do ensino desenvolvido pelas escolas públicas ocupando-se, então, com outras questões, tais como a vestimenta.

[...] Nossas malharias não fornecem uniformes baratos, sabemos disso, mas precisamos manter um padrão de roupa bonita e bem feita, isso também é um dos nossos diferenciais. Inclusive ficamos sabendo de umas malharias clandestinas, que fazem variações nos tons, têm diferentes vermelhos, laranjas, cinzas, essas são as cores que mais revelam isso. E daí se tu entras numa sala de aula, tu percebes que não tem uniformidade no acabamento. E vamos ter que ver isso. [...] Mas essa é uma opção da escola bem aceita pelas famílias: ter fornecedores mais caros, mas de boa qualidade. Tem escolas que os alunos têm alergia ao tecido porque não é de boa qualidade, e isso não acontece aqui (Elisa, 8/12/2009).

No entanto, ao salientar este aspecto não significa dizer que as escolas públicas, ao longo do seu uso dos uniformes, também não tenham se ocupado em elaborar e grifar, em suas vestimentas, diferenciais da sua instituição. Entretanto, o que vale ressaltar é que a operacionalidade desses uniformes, em especial de algumas instituições de ensino, serviu (e ainda hoje serve) para 'classificar' os sujeitos, como aponta a Louro (2007).

Outro aspecto interessante dessa 'marca' corporal de identificação e diferenciação das escolas privadas no que tange ao incremento das vestimentas escolares, como na próxima seção irei abordar de modo mais intenso, é perceber que ainda hoje são atributos e caracterizações que permanecem presentes em tais instituições, sejam elas confessionais ou não. A atenção com a elaboração de roupas escolares que agradem aos/as estudantes, às famílias, que correspondam aos desígnios da moda, do embelezamento, dos discursos e representações sociais e culturais de investimento nos corpos, entre outros fatores, reiterando denominações de gênero, são designações que atravessam as justificativas dadas pela escola (segurança, visibilidade, igualdade) ao se referirem aos seus uniformes contemporâneos.

Ainda assim, outra *marca* importante e que baliza a 'história' dos uniformes é a de que a expansão do ensino público ao longo do século XX não isentou, por bom tempo, a manutenção de uniformes diferenciados para os distintos gêneros, em especial nas décadas finais de sua primeira metade. Preconizava-se, assim como ainda hoje, cunhar através de modelos e estilos diferenciados para homens e mulheres, meninos e meninas, identidades, padrões, posturas, comportamentos, gestos e atitudes que lhes eram

concebidos como específicos. No entanto, tais uniformes femininos e masculinos, resultado de uma produção muitas vezes manual e não em grande escala, justamente por serem compostos com atributos que impunham a premissa da diferenciação — roupas de homens *versus* roupas de mulheres —, fora um dos fatores que explicara o seu custo ser elevado, devido aos incrementos e adereços necessários em suas distintas composições.

Porém, como essas escolas cada vez mais recebiam estudantes advindos de distintos grupos e classes sociais devido à expansão, democratização e ao acesso ao ensino e, principalmente, pelo fato de serem ‘públicas’, tal aspecto não correspondia, nem as justificativas dadas para a manutenção de uniformes mais ‘elaborados’ perpetuarem. Assim, as vestimentas escolares masculinas, às quais inicialmente convertiam-se em réplicas fiéis às roupas militares, nas cores verde e branca, alusivas às cores da bandeira, se viram alteradas anos mais tarde para um modelo de uniforme “menos pomposo”. Os uniformes masculinos transitaram dos fardamentos militares para o terno completo: camisa branca, calça de tergal e paletó azul marinho (LONZA, 2005; MARCON, 2010).

Da mesma forma observaram-se alterações também nos uniformes femininos. Os vestidos longos, repletos de adereços tais como bordados e rendas, foram cedendo espaço para o uso de saias longas na cor azul marinho, acompanhadas de camisa de botões em manga longa na cor branca, com adereços mais simplificados como o laço de fita, usados na gola e na cabeça⁵⁹.

Contudo, mesmo na busca por um uniforme mais acessível para os sujeitos oriundos de distintas classes, os modelos utilizados no início da segunda metade do século XX apresentaram poucas alterações no que se refere ao *estilo* dos mesmos, sendo recorrente, em ambos uniformes, as premissas de

⁵⁹ Tal modelo de uniforme vigorou por muito tempo, inclusive tendo variações anos mais tarde em versões que apresentaram saias até os joelhos, acompanhada por camisetas escolares. Esse uniforme — saia longa azul marinho e camisa branca de gola — pode ser apontado como sinônimo dos uniformes colegiais das alunas que frequentavam os cursos normais.

zelo, cuidado, respeito, distinção, pertencimento e diferenciação entre os gêneros.

Interessante ressaltar que na qualidade de “produto das relações sociais e culturais”, as denominações de gênero perseguidas pela escola através e por meio das vestimentas apresentadas para uso em seu interior nos remetem que, em seu processo educativo, “reproduzem-se hierarquias” presentes nas próprias práticas sociais dos indivíduos. De tal modo se quer dizer que de diferentes formas, não apenas pela roupa escolar, mas por outros de seus vestígios pedagógicos e, ainda, por meio de demais propostas que ocorrem fora dessa instituição, os sujeitos são formados/educados a carregar significações e marcações sociais e culturais de gênero, específicas de seu tempo, contexto e época (LOURO, 2007, 2007b).

No entanto, conforme vinha sendo dito, embora poucas tenham sido as alterações nas vestimentas escolares, tão logo se manteve as distinções nas peças cunhadas aos gêneros feminino e masculino, a preocupação com o recato e o pudor dos corpos foram atributos recorrentes e que permearam, e ainda hoje permeiam, a composição das vestimentas dos/as alunos/as, contemporaneamente revelando que está é uma das estratégias escolares ao cunhar seus uniformes diferenciados.

A gente precisa, enquanto escola, dar alguns caminhos aos uniformes. Um problema tem sido os alunos que não usam uniformes, de 5ª série em diante, porque não é obrigatório mesmo pra eles. Então aparece de tudo. Tem umas meninas que andam vestidas de preto, o corpo todo, tu já debes ter visto isso, cabelo no rosto, maquiagem preta pesada, unhas pretas, a pele branca demais, tênis allstar cano alto, correntes nos braços, no pescoço, casacos pretos compridos, mesmo fazendo calor, algo que foge do padrão feminino. [...] Fica feio ver isso, ainda mais dentro da escola. Então isso tem preocupado a gente, e daí já vimos que vamos ter que mudar as regras a partir da 5ª série (Elisa, 8/12/2009).

Nesse sentido, parece-me que a permanência das distinções nos uniformes pode ser entendida e relacionada como uma das estratégias de governo e conduta instituídas pela escola sobre os corpos dos/as estudantes na

constante produção de identidades de gênero, também no intuito de suavizar as 'transgressões' propostas pelo/as estudantes.

O papel dos uniformes era importantíssimo e nele estavam representados esses ideais. Todos os estudantes usavam uniformes iguais [ainda que diferenciados pelo gênero], mostrando sua preocupação em exibir a homogeneidade da nação como uma totalidade ordenada. (...) A disciplina e a ordem se elevavam à condição de virtudes supremas a serem perseguidas pelos jovens (LONZA, 2005, p. 117). [acréscimo meu]

Conforme aponta Louro (2007, p.19) em narrativa sobre sua vida estudantil, ao problematizar o exercício das pedagogias de gênero e sexualidade nas práticas escolares e na produção das identidades dos sujeitos, menciona um aspecto interessante para essa análise. Segundo a autora, mesmo diante de um rigor e controle característicos da época, que exigiam 'recato e pudor', não se isentavam "pequenas transgressões" por parte daquelas que trajavam os uniformes, nas quais se vislumbrava o desejo em imprimir na roupa uma identidade correspondente à moda e que lhes era peculiar. Em suas palavras:

Uma de minhas lembranças mais fortes e recorrentes a respeito da minha vida escolar está ligada à importância que era atribuída aquela escola como "escola padrão". Fazia parte dessa representação uma engenhosa combinação de tradição e modernidade, na qual o peso da tradição prevalecia, seguramente. De algum modo parecia que cabia a nós, estudantes, carregar o peso daquela instituição. Talvez se esperasse que nós fôssemos, também, uma espécie de estudante "padrão". Lembro-me de ouvir, sempre, a mensagem de que, vestidas com o uniforme da escola, nós "éramos a escola"! Isso implicava a obrigação de manter um comportamento "adequado", respeitoso e apropriado, em qualquer lugar, a qualquer momento. O uniforme — saia azul pregueada e blusa branca com um laço azul-marinho — era, ao mesmo tempo, cobijado por ser distintivo da instituição e desvirtuado por pequenas transgressões. A saia, mantida num comprimento "decente" no interior da escola, era suspensa ao sair dali, enrolada na cintura de forma a conseguir um estilo "mini", mais condizente com a moda;

o laço descia (do botão mais alto da blusa rente à gola onde deveria estar) alguns centímetros, de forma a proporcionar um decote mais atraente (o número de botões dependia da ousadia de cada uma). Essas subversões, quando descobertas por alguma funcionária ou professora da escola, em qualquer lugar da cidade, eram alvo de repreensões individuais ou coletivas, particulares ou comunicadas aos pais e mães etc. (O olhar panóptico ia muito além das fronteiras do prédio escolar!) A preocupação com o uniforme, defendida pela escola como uma forma de democratizar os trajes de suas estudantes e poupar gastos com roupas, era reiterada cotidianamente, com implicações que transitavam pelos terrenos da higiene, da estética e da moral. Apesar de submetidas a seu uso obrigatório, a maioria de nós tentava introduzir alguma marca pessoal que pudesse afirmar “esta sou eu”. [grifos da autora]

Interessante observar, conforme aponta Louro (2007), que mesmo sendo recorrente a intenção em tornar “padrão” as posturas, os gestos, as atitudes e os comportamentos das alunas daquela escola, *a vontade e o desejo* de cada uma em poder grifar suas identidades, suas marcas, suas ‘individualidades’ demonstra que embora histórica, social e culturalmente se cunhem denominações e posicionamentos específicos, gênero é uma “categoria relacional”, para a qual há diferentes construções sociais que não são apenas produzidas pelas instituições, tais como a escola. Com isso se quer dizer que os indivíduos, em suas relações sociais, também produzem denominações, compreensões e posicionamentos ao conceito de gênero, tornando-o “abrangente e múltiplo” (SCOOT, 1995; LOURO, 2007, 2007a, 2007b).

Por certo vale ainda ressaltar que as ‘transgressões’ nas vestimentas escolares não são comportamentos do passado no que diz respeito aos uniformes. Assim como o exemplo que fora mencionado da vestimenta preta das meninas na escola, hoje em dia elas também costumam usar camisetas *baby looks* de tamanhos menores que o seu, tendo o propósito de ficar com a roupa justa ao corpo dando-lhe forma e com o umbigo à mostra. Subversão distinta da de antigamente, mas que parece carregar o mesmo propósito e sentido: a necessidade de pertencer a um grupo, a visibilidade do corpo, acompanhar a

moda da época, a possibilidade de marcar uma identidade que diga, assim como aponta a pesquisadora: “esta sou eu”.

Ao ser questionada sobre o que não podia faltar em seu uniforme, bem como em suas composições, uma menina entrevistada respondeu:

Roupas minhas! Todo o dia eu uso uma blusinha minha, fora do uniforme, assim, embaixo da regata (me mostrou). E sempre que a minha mãe deixa eu venho com o meu short de jeans por cima da legging do colégio, é que hoje eu não estou com ele. [...] Eu tenho uma irmã na 8ª (série) e às vezes ela usa as minhas camisetas! É que ela quer que fique mais curtinha do que as dela (Giovana, 16/10/2009).

Certamente vale mencionar, como vinha anteriormente sendo dito, que as poucas oscilações nas roupas escolares femininas e masculinas também foram ocasionadas pela influência da moda da época. Conforme aponta Mônica Marcon (2010) em pesquisa sobre os modelos de uniformes escolares utilizados na cidade de Caxias do Sul na segunda metade do século XX, a moda que deu *novos* contornos e arranjos aos uniformes era visivelmente marcada pela tendência francesa.

Segunda a pesquisadora, o uso das saias longas em estilo *evasée*, modelo francês, as quais se convertiam em saias menos ‘volumosas’ e de custo mais acessível das que antes eram utilizadas nos uniformes das jovens alunas ingressantes dos cursos normais, já demarcava essa proximidade que hoje vislumbramos em aliar moda e embelezamento ao uniforme feminino. Tal prerrogativa escolar, sem anular as estratégias e táticas educacionais para/com a educação dos corpos, no uso dessas vestimentas, também imprimia como atributo destinado ao gênero e às identidades femininas a garantia da “elegância”.

Ainda no que tange à moda e aos uniformes, mesmo observando essa proximidade que já se entrelaçava entre ambos, é possível salientar, assim como faz Marcon (2010, p. 27), que os mesmos seguiram “com um pouco, às vezes muito atraso” a moda da época, aspecto que hoje não mais se consolida

nos vestuários escolares infantis⁶⁰. Segundo a pesquisadora, o comprimento das saias evasée só foi diminuído anos mais tarde, chegando aos uniformes escolares por volta dos anos 70.

A minissaia, por exemplo, demonstra um intervalo de mais de dez anos entre a invenção de Mary Quant, famosa estilista britânica da década de 60 e autora da criação da minissaia, que revolucionou o mundo da moda na época, com a aceitação de um comprimento menor nos colégios brasileiros, o que obrigava as alunas a dobrarem cerca de quatro vezes a saia na cintura, no caminho do colégio, pois o comprimento das saias dos uniformes não ultrapassava os tornozelos.

Diante do que foi mencionado vale ressaltar, conforme aponta a pesquisadora Inés Dussel (2000, p. 107), que os uniformes, ao longo da escolaridade, cumprem com seu papel “regulador”. Segundo a autora era/é através da vestimenta escolar dita apropriada que crianças e jovens incorporavam (e incorporam) noções e normatizações sobre “o poder, os limites do dissenso, o permitido e o proibido, o pudor e a transgressão”. Em suas palavras:

A roupa foi e é um meio poderoso de exercer a regulação das populações e dos corpos. (...) A roupa marca o sujeito tão profundamente como uma incisão cirúrgica, ligando os indivíduos por meio de sistemas de significação que se convertem em signos. [tradução minha]

Essas noções e seus atravessamentos são percebidos nas falas das crianças ao referirem sua opinião sobre o que pensam sobre o uso dos uniformes, sobre o que entendem por estar uniformizado.

Usar o uniforme é vestir uma roupa que a escola te dá, assim, te obriga a usar (Rafaela, 16/10/2009).

Na verdade eu penso que estar uniformizado é pra que teus pais possam te achar no colégio, pra que a escola te ache na rua. É uma regra (Carolina, 16/10/2009).

⁶⁰ Na próxima seção esse aspecto será melhor desenvolvido.

Pra mim o uniforme é usado pra a pessoa saber que o aluno é do colégio, pra saber que ele é daquele colégio, que ele não está passeando (Joana, 16/10/2009).

Pra mim, eu acho que é assim: tu estar no colégio, que tu és aluna daquele colégio, pra todos saberem que és aluna, que tu tens um compromisso com o colégio (Martina, 16/10/2009)

Conforme vinha sendo dito, os uniformes escolares femininos e masculinos, ainda que tenham acompanhado timidamente a tendência da moda da época, conforme mencionou Marcon (2010), não isentaram que por meio dessa instância pedagógica fossem demarcadas diferenças sociais entre os sujeitos. Mesmo que tenham sido elaboradas ‘alternativas’ nas roupas escolares com o intuito de torná-las mais acessíveis nas escolas públicas e, também, próximas à moda, tais artefatos ainda se mantiveram de custo elevado até meados dos anos 70. Foi por volta desse período que a não obrigatoriedade de seu uso vigorou em muitas das escolas da rede pública do ensino, abrindo espaço para a utilização de peças do vestuário cotidiano, tais como camiseta branca e *jeans*, acompanhando as peças que o/a aluno/a podia adquirir do uniforme da instituição.

Na escola em que esta pesquisa foi realizada, embora a mesma seja da rede privada, essa questão da não obrigatoriedade do uso do uniforme também foi percebida numa entrevista realizada, em que a profissional do marketing da escola relata:

Lá pelos anos 70 veio uma brecha nessa questão da cobrança do uniforme. Eu acredito que tenha sido por aí que o uniforme parou de ser usado a partir da 5ª série. Temos muitas fotos dessa época que eles (alunos) estão sem uniforme. Depois desse período, se institucionalizou como “regra”, que de 5ª a 8ª séries, a escola tinha que pedir e cobrar dos alunos usarem o uniforme, e como já tinha se parado de usar, essa virou a regra. É aquela história: se o colégio não cobra que eles venham de uniforme, eles acabam deixando de vir. Daí, um dia não vem, no outro dia não vem também, porque não é cobrado, e daí quando se vê quase ninguém usa. Então isso acontece de 5ª em diante, essa lacuna que a gente não sabe precisar bem por que aconteceu, mas pelas fotos eu faço esse registro, que deixou de ser obrigatório pra todos alunos e níveis o uso completo do uniforme (Elisa, 8/12/2009).

Em termos legais, a Lei Federal do Uniforme Escolar de número 3913/83 regulamentou e proibiu que escolas públicas obrigassem os/as alunos/as a usarem o uniforme escolar por considerar as questões socioeconômicas familiares. Nesse sentido, a utilização de variadas vestimentas advindas do cotidiano dos/as estudantes acabara por promover e ampliar uma heterogeneidade em seus visuais e na 'imagem' dos grupos escolares.

Também por esse motivo a necessidade de seu uso fora novamente promovida nas escolas públicas. Juntamente a esse fator os uniformes retornaram às escolas como uma forma de buscar o resgate de uma "identidade coletiva" dos/as estudantes com sua instituição de ensino; pelo fator "segurança", tão logo se promoveria a identificação dentro e fora das escolas com os/as estudantes devidamente uniformizados e, ainda, como forma de preservar e garantir a "igualdade" entre os sujeitos (LONZA, 2005). Interessante observar que mesmo preconizando a necessidade do seu uso em nome dos ideais da igualdade entre os/as estudantes, a 'liberdade de expressão' de tais sujeitos pelas suas vestimentas não compunham os propósitos de tal ideário.

Nesse sentido, a busca das instituições em *atenuar* a heterogeneidade que se promovia pelos modos diferenciados de se vestir dos/as estudantes, a qual fora também concebida como uma 'transgressão' nos uniformes, ainda que os mesmos não fossem adotados e utilizados por algumas escolas naquele período, acabara por promover um 'renovado sentimento saudosista' do período em que os mesmos eram observados nos corpos dos/as estudantes, possibilitando o seu *ressurgimento*⁶¹.

Momo (2007, p. 307) ao analisar as práticas escolares contemporâneas de uniformização do vestuário escolar em escolas públicas, remete

⁶¹ Validamente é interessante grifar que esse aspecto do não uso dos uniformes por alguns anos não se concebeu em todas as escolas brasileiras. Muitas delas não deixaram de utilizá-los, como é o caso das escolas militares, que até hoje mantêm seus usuais fardamentos, sendo esta uma marca de tais grupos escolares.

considerações ao entendimento acima mencionado a respeito da heterogeneidade nas vestimentas:

Embora possamos interpretar o ocorrido no passado e o que acontece no presente como processos de uniformização “escolar”, seus significados são ambivalentes, se aproximam e se distanciam. Aproximam-se, no sentido de que ambas são práticas que buscam a identificação; e se distanciam na medida em que os significados que promovem a identificação são distintos. [grifos da autora]

Validamente, o que me parece interessante ressaltar é que a obrigatoriedade do uso dos uniformes escolares concebeu-se em temática amplamente discutida na comunidade social e educativa, levando em consideração não apenas as condições financeiras das famílias dos/as estudantes, como também a questão da segurança, uma vez que a vestimenta contribuiria para a fácil identificação dentro e fora da escola e, ainda, auxiliaria para a promoção da equidade social, vestindo meninos e meninas de forma *unissex*.

No entanto, mesmo que as regras de revestimento e uniformização tenham a partir de determinado momento reiterado a vestimenta igual para ambos os gêneros — e isso pode ser vislumbrado, em especial, nos uniformes/agasalhos esportivos e escolares que passaram a ser utilizados a partir da década de 80 do século passado em muitas escolas brasileira, não significa dizer que a diferenciação entre os gêneros tenha deixado de existir dentro deste cenário como um de seus propósitos pedagógicos e educativos.

A proprietária da livraria fez um relato de sua vida escolar em momento da entrevista. Neste relato, traçou um comparativo do uniforme que ela ‘vende’ na livraria e o que ela usou em sua vida escolar, bem como o modo como ambos abrem espaço para criações tipicamente femininas, embora as crianças não percebam esse processo da mesma forma que ela.

Hoje se encontra de tudo em termos de uniforme, não só aqui, mas em outras escolas e cidades. E as meninas parecem nunca estar satisfeitas. [...] Eu sou do comércio, eu quero vender, e os uniformes das meninas vendem bem, mas quando eu era aluna, e não tinha toda essa 'miscelânea', a gente também se enfeitava, e olha que eu peguei um período no colégio que o nosso uniforme era igual o dos guris. Mesmo de abrigo éramos meninas, bem enfeitadas até, e não precisava de tudo isso que hoje tem pra vender (Patrícia, 13/4/2011).

Rodrigo Rosistolato (2010, p. 186) faz a seguinte consideração, ao estudar a produção das identidades de gênero entre jovens estudantes de escolas públicas cariocas, observando as variações, obrigatoriedades e normatizações dos uniformes escolares em relação à moda: “moças e rapazes inventam modas com seus uniformes. (...) [eles e elas] tendem a transformar seus uniformes, fazendo com que um uniforme unissex adquira características femininas ou masculinas” [acréscimo meu]. Segundo ele, a própria moda, embora efêmera e variada — a qual sugere estilos aos uniformes escolares, como é caso dos agasalhos esportivos que passaram a ser usados nas escolas —, reitera posicionamentos de gênero nos modelos circundantes entre os/as estudantes. Nisso, mesmo que as denominações de gênero não sejam reforçadas pela escola na diferenciação dos uniformes como em outrora, tão logo os uniformes são idênticos para meninos e meninas, são os/as próprios/as alunos/as aqueles/as que reforçam seus pertencimentos de gênero em suas vivências sociais e culturais nas proposições destinadas às suas vestimentas.

Embora se perceba que um dos objetivos alegados na utilização de uniformes unissex seja o de auxiliar na extinção das diferenciações sociais e econômicas ao “proporcionar a homogeneização dos alunos, impedindo processos de diferenciação por meio do seu vestuário” (ROSISTOLATO, 2010, p. 185) é válido que tal premissa seja em nossas análises ‘relativizada’.

A partir deste período em que os abrigos passaram a ser utilizados nas escolas, já se observava (por certo não com a mesma intensidade de hoje), a aquisição e utilização de artefatos tais como mochilas, bolsas, tênis, entre outros acessórios, os quais se convertiam em elementos ‘individuais’ que

cumpriam o papel de diferenciar os/as estudantes. Ou seja: ainda que a escola reforçasse a utilização de um uniforme idêntico para ambos/as estudantes, não teriam como ficar do lado de 'fora' da escola ou do 'corpo' daqueles/as que a ela frequentavam, seus estilos, seus grupos, suas identidades de gênero e sexuais, seus pertencimentos e posicionamentos.

Certamente, as representações sociais e culturais que reiteram a necessidade de investimento e produção do corpo tal como temos hoje, também podem ser ressaltadas como expressivas nesta mudança de postura das crianças frente ao consumo. Para criarem seus visuais uniformizados precisam de artefatos e suas variações e isso as insere numa rede de consumo que é percebida dentro da escola.

Essa *mudança* também é percebida e impulsionada nos/pelos uniformes escolares. Em especial a partir dos anos 80 e 90 do século passado, muito pela influência do mundo da moda, das academias de ginástica e dança, pelo incremento e crescimento do setor do vestuário — os quais reforçam tais representações e seus discursos —, é que acompanhamos a inserção de estilos e peças advindas da linha esportiva nas vestimentas dos colégios brasileiros, bem como, de peças de forte tendência mundial nos dias de hoje, como o *jeans*.

A reconfiguração nos uniformes, tais como o vemos hoje, imprimiu um ritmo diferenciado à produção das identidades de gênero na escola. No entanto, interessante observar que se perpetua a diferenciação entre meninos e meninas mesmo na adoção de uniformes escolares esportivos e unissex, nos quais as menções do terreno da moral, da estética e do pudor se fazem presentes e recorrentes.

Sobre as mudanças nas roupas escolares, fazendo relação com as mudanças que ocorrem fora destas instituições e discutindo sua opinião a respeito de certo 'erotismo' nas vestimentas alegado por algumas famílias, a profissional da escola registra sua opinião:

Hoje tem alguns pais, e muitos desses que vem reclamar do uniforme moderno e colorido das meninas são pais militares. Um deles veio uma vez reclamar e até escreveu uma carta pro diretor falando que o uniforme apelava, e ele se referia às calças de suplex que as filhas usavam. Bom, eu até entendo isso dele, as calças são justas no corpo mesmo, mas isso não é culpa da escola, essa criação de peças da linha fitness que temos hoje e que a escola abraça, já são usadas há muito tempo, desde as calças de cotton, lembra? Ou até mesmo, a gente pode pensar, nos abrigos de helanca que aqui já usamos. São todos modelos e tecidos próximos aos esportivos e ninguém diz que nos esportes têm apelação (Elisa, 8/12/2009).

Nessa fala é possível perceber que a entrevistada busca justificar a necessidade do uso de peças escolares justas, caracterizadas por fitness, reportando-se ao seu uso fora da escola. No entanto, é também possível perceber que ela considera a necessidade deste uso, ao dizer que a escola *abraça* essa proposta, provavelmente para a produção de identidades de gênero femininas vinculadas ao cuidado com o corpo. No entanto, como em outros momentos da entrevista, alguns já mencionados, a profissional revela perceber que em certas composições as meninas ‘apelam e forçam’, dando entender que ela considera o aspecto trazido pelo pai da aluna como recorrente. Contudo, uma saída encontrada, mesmo que não intencional, foi a de ‘jogar’ a responsabilidade dessa erotização observada para outra instância que interpela as meninas diariamente na utilização de roupas justas.

Retornando às prerrogativas que validam a obrigatoriedade do uso dos uniformes vale mencionar que elas não se encontram apenas resguardadas no passado devido à expansão do ensino, como anteriormente referido. Conforme indicação nº 40 de 18/5/2011, Processo nº 141/27.00/11.3, do Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – CEED, ao tratar da obrigatoriedade do uso dos uniformes da rede estadual de ensino, listando como aspectos positivos de seu uso o sentimento de pertencimento ao grupo escolar, a facilidade da identificação dos/as alunos dentro e fora da escola, o fator economia para as famílias, a busca da igualdade dos alunos, a prevenção da prática do bullying, entre outros fatores, o documento diz que:

A utilização dos uniformes não acontece como um fato isolado, nem como simples adorno fruto da vontade

exclusiva da Escola, mas, sim, um importantíssimo instrumento pedagógico de prevenção, elemento motivador (...) [que contribui] para o alcance dos objetivos da Escola e de sua filosofia, expressos em sua proposta pedagógica e em seu regimento escolar (p. 2). [acréscimo meu]

Anterior a esse período, outra regulamentação federal, a Lei do Fardamento Escolar, de número 8907/94, determinou que os modelos dos uniformes escolares adotados pelas escolas públicas não poderiam ser alterados antes de transcorridos cinco anos de seu lançamento e uso, o que facilitaria doações e reaproveitamento das peças entre familiares, por exemplo.

No entanto, mesmo percebendo idas e vindas, ranços, avanços e retrocessos no que tange às regulamentações legais quanto ao uso ou não dos uniformes escolares pelas décadas do século XX podem-se iterar que nas usuais roupas escolares encontravam-se (e ainda hoje se encontram) inscritos saberes e normas referentes à organização social, cultura, autoridade, hierarquia, diferença, gênero, identidade.

Este aspecto das regulamentações legais quanto ao uso e à obrigatoriedade dos uniformes, é abordado pela profissional do marketing em sua fala. Segundo ela, é atribuída importância à criação de regras que possam garantir que as vestimentas escolares sejam utilizadas e que cada um possa ver sua identidade naquela roupa, mas que sejam preservados alguns ideais da escola.

Não é porque até agora todos estavam usando o que queriam, porque as variações das crianças andavam permitindo tudo, roupas de malharias clandestinas, peças de seu vestuário fora da escola, que isso vai ser aceito. Também não vamos baixar um decreto, que agora no colégio, que não foi rígido por anos, vai criar normas. [...] Mas vai sim, eu acredito que isso aconteça, que cada ano vão ampliar a obrigatoriedade do uso. Aquele aluno que usava na 4ª série, vai na 5ª continuar usando, com a mesma regra de antes. Daí a gente não vai mais 'recomendar' a parte de cima (a camiseta com o emblema da instituição), nisso sim, a gente vai 'obrigar' e colocar em prática o que é da escola resolver (Elisa, 8/12/2009).

Nesse sentido, podemos avaliar a operacionalidade dos uniformes como uma das tarefas tomadas e aplicadas pela escola sobre o corpo dos/as estudantes. Regulá-los e torná-los simétricos, esguios, educados, comportados, adequados, acomodados, disciplinados, prontos para o trabalho, revigorados são, entre outros exemplos, alguns dos princípios aplicados ao funcionamento, ao vigor e à eficácia dos corpos. Em seu sutil exercício pedagógico disciplinar, ou ainda, na produção de normas aparentemente ingênuas e essencializadas pela escola, alguns mecanismos foram/são tomados como ferramentas de uso.

Se as escolas de hoje, assim como as de outrora, se encontram povoadas por alunos/as que trajam diferentes uniformes escolares, pode-se compreender que mais do que carregar um emblema e caracterizar-se na roupa e na instituição os uniformes estabelecem um conjunto articulado de saberes, regras e normas que ensinam maneiras de como lidar com o corpo, às quais incitam os/as estudantes. Representar a escola e nela se ver representado, imprimindo nos corpos, com decoro e pudor, a instituição adotada pela família, assegurando toda essa produção de uma identidade social e coletiva, foi ideário fortemente sustentado pelos uniformes utilizados ao final do século XIX e em boa parte do século XX.

O uniforme escolar, no decorrer da história, serviu para identificar, controlar e padronizar os alunos das instituições que o utilizam e até hoje utilizam. Há os que se referem ao seu uso como forma de segurança e outros afirmam ser o uniforme um encobridor das diferenças sociais de uma mesma escola e/ou sala de aula, além dos efeitos estéticos [oportunizados] (...) (MARCON, 2010, p. 21). [acréscimo meu]

Dussel (2000) argumenta que os uniformes escolares representam dispositivos disciplinares que visam à regulação dos corpos no interior da escola. A pesquisadora comenta que suas propostas chegam a ser superiores do que a da roupa comum de cada pessoa, justamente por serem mais precisos ao mostrar a “aderência” dos sujeitos às normas sociais. Em sua análise, os uniformes, associados à difusão do saber científico, servem como uma forma

de governar e constituir estratégias de regulação sobre os corpos estudantis.

Em suas palavras:

A ideia da uniformidade dos corpos na escola, aparentemente surgiu em escolas religiosas da modernidade. (...) Pode-se dizer que estes modos específicos em que se buscou e se busca *regular a aparência e a disposição dos corpos na escola são indicativos das formas de intervenção culturais* e políticas que se estabeleceram como parâmetros sociais em cada formação social (p. 127).
[grifos meus]

A pesquisadora relata, ainda, que na Argentina o motivo da implantação dos uniformes foi a necessidade de homogeneizar, em todos os aspectos possíveis, o que era compreendido por uma educação igual para todos. Entendia-se que o uso do uniforme servia para garantir uma identidade coletiva dos/as estudantes dentro da escola, *apagando* as diferenças socioeconômicas de cada indivíduo. Ao mesmo tempo, ao uniformizar-se com o guarda-pó branco, se estava assumindo marcas distintivas da instituição adotada, o que causava certo prestígio e motivo de orgulho para estudantes e famílias. A cor do guarda-pó também não foi algo ocorrido por acaso. Segundo a autora, acreditava-se que a esta cor estavam agregadas noções de higiene, de limpeza, de decoro e de pudor, características que se desejavam ver inscritas nos corpos dos/as estudantes. Essas caracterizações também são, ainda que com suas distinções, recorrentes na fala da entrevistada desta pesquisa. Ao referir a necessidade percebida pela escola em uniformizar seus/as estudantes/as, relata a necessidade percebida em alargar os uniformes para os/as professores/as. Uma forma seria recorrer ao jaleco branco.

Com os professores a história é mais complicada. Que uniforme oferecer? Terninho, salto alto? Abrigo, tênis e camiseta? O pessoal do médio (professores/as do Ensino Médio) não ia gostar de abrigo, mas o da infantil (as professoras da Educação Infantil) com certeza, sim. Mas também tem a questão da rotatividade. No final do ano o quadro que mais muda é dos professores. Sai caro, porque a escola que fornece os uniformes. Então a alternativa que estamos pensando é um jaleco branco, mas moderno ao mesmo tempo, para usarem na hora da aula (Elisa, 13/4/2011).

Este aspecto relatado pela entrevistada me parece ser uma tendência empresarial. A utilização dos/as funcionários/as, dos corpos desses sujeitos, como meio de garantir a seguridade de alguns de seus preceitos, tais como higiene, igualdade, pudor, bem como para fins de propaganda da instituição, tem sido amplamente utilizado. Interessante é perceber que essas necessidades sempre vêm acrescidas de uma justificativa que vincula tais práticas a ‘modernidade’ e a inovação.

Retornando as análises de Dussel (2000), na Argentina, a tentativa de “eliminar as diferenças” por meio da roupa usada na escola, não foi algo possível de ser executado com sucesso, uma vez que os sapatos, as meias e demais roupas cobertas pelos guarda-pós demarcavam a identidade de cada um e a diferença em relação aos demais. Por isso se pode avaliar que o uso do uniforme escolar, tanto servia para a uniformidade dos sujeitos, quanto para a distinção dos mesmos.

Corazza (2004, p. 54) problematiza essa intenção das escolas de suavizar as diferenças por meio da utilização dos uniformes. Em sua opinião, esta é mais uma de suas “ilusões pedagógicas” produzidas pela Modernidade. Em suas palavras:

Mesmo que (...) a produção dos fios e das linhas, a homogeneidade dos pontos de costura, as séries da embalagem e estocagem, os modos de trajar, abotoar e amarrar uniformes/fardamentos; ou mesmo que fosse viável controlar, regular e governar totalmente as maneiras de viver, sentir, pensar, fazer, dizer, no intuito de uniformizá-los, sempre estão em movimento às forças atuantes do dessemelhante e do heterogêneo, do não-análogo e do não-idêntico, dos devires ilimitados ainda que sejam imperceptíveis.

Adiante complementa essa consideração, ao dizer que:

Tal ilusão faz com que acreditemos que, por vestir um uniforme, ficamos todos iguais, como se a *maneira* de vesti-lo, a costura, os tecidos, os acabamentos pudessem ser os mesmos (...) como se fosse possível confeccionar

um uniforme absolutamente idêntico ao outro. (p. 55)
[grifos meus]

Atualmente, no Brasil, essa tentativa de promover a equidade social também se vê marcada pelas práticas de uniformidade através da utilização de uniformes escolares. Em 2010, ano eleitoral, a proposta do Ministério da Educação foi a de lançar um programa que facilitasse a compra de uniformes para alunos/as da rede pública de todo o país. O desejo era o ver, já em 2011, cerca de 50 milhões de estudantes matriculados nos Ensinos Fundamental e Médio usando as vestimentas com logotipos do Governo Federal, do Ministério da Educação e do FNDE (Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação). Esse programa fechará o que vem sendo concebido pelo MEC por “quadrado mágico”, ou seja, juntamente com os livros didáticos, com os ônibus escolares e a merenda escolar, a uniformização dos/as alunos/as da rede pública é vista como a última peça para a formação daquilo que vem se concebendo por educação de qualidade igual para todos⁶². Tal aspecto defendido vem também em decorrência da regulamentação federal consubstanciada pelo Projeto de Lei 2728/07, o qual instituiu a obrigatoriedade do uso dos uniformes estudantis padronizados nas escolas públicas de todo o país, alterando o artigo 70 da LDB 9394/96, autorizando a criação, pela União, do Programa Nacional de Uniforme Escolar.

Nessa análise é preciso considerar que essas iniciativas de implantação de uniformes escolares são um tanto quanto úteis e importantes às famílias e às escolas. Primeiramente pela praticidade de se ter estabelecida a roupa escolar para ser usada e, posteriormente, por se demarcar os/as estudantes da instituição, trazendo proteção e segurança aos que na escola circulam. Atualmente, o motivo segurança representa um dos fatores mais acenados pelas escolas e pelas famílias como o que reitera, explica e justifica a necessidade da implantação e do uso dos mesmos, uma vez que vestidos com

⁶² Dados obtidos no site www.mec.gov.br em novembro de 2009.

as roupas escolares, identificam-se os/as estudantes também, na tentativa de se verem suavizadas as diferenças sociais e econômicas.

Novamente reportando-me para a análise de Dussel, percebemos que nos Estados Unidos, todo um cenário de medo e criminalidade fez com que a implantação dos uniformes fosse capaz de garantir a identificação dos/as estudantes que circulavam pela escola e diferenciá-los/as daqueles jovens criminosos que perambulavam pelas ruas e esquinas das cidades. Diferentemente do que ocorreu na Argentina, nos Estados Unidos não foi a tentativa de oferecer uma educação igual para todos, atenuando as diferenças sociais que circulavam pela escola que fomentou a implantação dos uniformes, mas sim, a segurança dos/as estudantes é que devia ser motivo de zelo por parte da instituição, uma vez que a mesma havia sido “eleita” pelas famílias.

Essa questão da segurança também tem sido recorrente nas justificativas dadas pela escola em que a pesquisa foi realizada para a mudança de seus uniformes.

A mudança nos uniformes tem vários motivos e a segurança é um deles. Aqui nós temos filhos de artistas, gente conhecida circula aqui, e com a variação das peças dos uniformes mal dava pra notar algum intruso. Algumas famílias nos cobram muito isso. [...] Tem outras questões maiores, como da identificação nacional da marca (da escola, seu logotipo), mas a segurança também vai ser resolvida com um uniforme mais igual (Elisa, 13/4/2011).

Ao mencionar todos esses códigos disciplinares dos uniformes escolares sobre os corpos, podemos nos remeter, a outra instituição civil que também preconizou (e ainda preconiza) tais princípios de identificação e diferenciação sobre seu público: a militar. Nessa instituição, tanto o lugar físico quanto o social dos sujeitos se veem marcados por meio da utilização dos uniformes militares. São eles que tornam visíveis através de suas insígnias, a patente daquele que o usa e, assim, diferentes hierarquias e posições sociais são reconhecidas nesse espaço. Nas fábricas, o uso dos uniformes também serve aos mesmos princípios: além de demarcar nos corpos a marca daquela

instituição, também promove a distinção em relação às demais e, ainda, entre os/as trabalhadores/as seus cargos e diferentes hierarquias⁶³.

Na escola em que minha pesquisa de Doutorado foi realizada, esse uso 'alargado' dos uniformes também discorreu e passou a se fazer presente nos últimos anos entre os profissionais da instituição. Conforme registros obtidos em uma das entrevistas realizadas com a profissional do marketing da escola, é alegado que:

A questão dos uniformes já se pensou em usar há muitos anos entre os profissionais, só que nunca dava certo por que as pessoas acabam meio que boicotando, se não existe a oficialização da obrigatoriedade. Várias vezes tentaram implantar e as pessoas não usavam, a direção não cobrava, o RH não cobrava e ficava por isso mesmo. Quando foi feito o manual pro uso da marca pros uniformes das crianças, foi feito um pro administrativo também. Já tinha sido criado desde essa época com um padrão diferenciado o do pessoal da limpeza, pro pessoal da disciplina e do audiovisual e pro administrativo também (Elisa, 8/12/2009).

Ouvindo essa fala perguntei à entrevistada qual era a intenção que a escola tinha para essa uniformização do vestuário para os/as profissionais da escola. Sua resposta foi:

Tu sabes que aqui no colégio, tanto os alunos quanto os funcionários tem um padrão (econômico) um pouquinho maior que das outras escolas e acontecia muitas vezes "desfile", roupas inapropriadas, com decotes e muito justas e estavam assim e iam atender os pais, os familiares. Então se decidiu fazer essa implantação (Elisa, 8/12/2009).

Diretores/as, coordenadores/as, supervisores/as, orientadores/as, secretários/as, auxiliares de disciplina e da limpeza, técnicos/as de laboratórios, seguranças e vigias, entre outros/as funcionários/as da escola, são visivelmente reconhecidos pelo uso de roupas que carregam o emblema e as mesmas cores da instituição: azul marinho, cinza e branco, entretanto, com

⁶³ A toga, vestimenta comumente utilizada em ocasiões solenes como as formaturas, ou por representantes de altos escalões jurídicos de nosso país, pode aqui ser citada como um destes *revestimentos* dos corpos que também atribui e confere aos que a ela trajam o mesmo sentimento de pertença, cumprindo seu papel distintivo anunciado.

padronagens, estilos e tecidos diferenciados, o que possibilita de modo mais 'apurado' essa identificação e diferenciação dos sujeitos⁶⁴.

Sobre este aspecto da diferenciação dos sujeitos através da operacionalidade da roupa, a entrevistada responde:

Para o pessoal da disciplina o uniforme é abrigo, tênis, camiseta, pro pessoal da limpeza um avental composto de calça e blusa larga com bolsos e pro pessoal do administrativo uma coisa um pouquinho mais arrumadinha. Foi colocada a exigência do terno. Então, aqui nós fizemos a combinação da calça e o blaser marinho, clássico. A camisa sempre branca, camisa ou blusinha, e a calça azul marinho. E daí o tom de azul também varia conforme o colégio, nós aqui optamos por um marinho quase preto, por que acreditamos que é mais clássico, que é mais fácil de combinar com o sapato ou com algum acessório, diferente do azul colegial. Acho que assim se dá uma seriedade maior por que é mais clássico (Elisa, 8/12/2009).

Embora este aspecto dos uniformes utilizados pelos funcionários não seja o foco da investigação, pude perceber o quanto essas proposições da utilização da vestimenta acabam por auxiliar na produção e na manutenção das denominações de gênero e na constituição de diferenciações entre os sujeitos por meio da operacionalidade deste artefato. Passava a compreender que o ato de uniformizar-se não se restringe sua ação aos/às estudantes. A utilização dos uniformes percorrendo os mesmos preceitos escolares em seus distintos espaços e por seus demais sujeitos serve como uma estratégia para reforçar as proposições escolares para os corpos daqueles que ali circulam.

Com efeito, ainda cabe destacar que por meio desse uso 'alargado' percebemos que os uniformes se posicionam como fortes artefatos que servem para reiterar, visualmente, a marca da escola, utilizando os corpos de seus/as estudantes, dirigentes, funcionários/as e os revertendo em "corpos outdoors" (COUTO, 2000).

⁶⁴ Os/as professores/as são os/as únicos/as que ainda não usam uniforme em momento de trabalho devido ao seu grande número e, também, por ser uma escola privada, em que há certa rotatividade em contratações e demissões. Mesmo assim a escola tem buscado estratégias para a identificação desses/as profissionais, como com o uso de camisetas utilizadas em diferentes períodos escolares, tais como no início do ano letivo, no retorno das férias de julho, na semana da criança, no período de campanha e no início das matrículas. Ainda assim, conforme já abordei, estuda-se a possibilidade do uso de guarda-pós brancos, numa tentativa de demarcar todos/as àqueles/as que ali trabalham.

Esse caminho tomado pela entrevista instigou-me a questionar sobre regras e normas, se existiam, como funcionavam e eram aplicadas aos/às funcionários/as no que tange à efetividade de seu correto uso dentro da escola. A entrevistada respondeu:

A regra está sendo aplicada aos poucos. Existe todo um plano de implantação começando ali com o pessoal da linha de frente, que é a central de atendimento, e que é o pessoal da direção, secretaria, tesouraria, portaria e recepção. E agora nós já implantamos uma segunda etapa e vai ter uma terceira agora pro início do ano que vem. Então o uso e as regras já começaram a ser implantados. O pessoal dessa primeira fase e depois os demais já tiveram o treinamento. [...] Eles tiveram uma palestra sobre instruções importantes, como que teriam que devolver caso fossem embora da escola e dos cuidados que se tem que ter, o uso obrigatório, que ia ser cobrado, ou seja, se não viesse tantas vezes uniformizado eles iam receber uma advertência e assim por diante. E ficou a cargo do RH fazer esse controle (Elisa, 8/12/2009).

Vale registrar que até em escolas onde o uso dos uniformes não é obrigatoriamente adotado, traços destes acabam por ser reconhecidos em seu público. Não só os/as alunos/as buscam estar semelhantemente caracterizados, compondo imagens com as peças e acessórios de seus vestuários para acompanhar os grupos nos quais estão inseridos e, tão logo, a diferenciação em relação aos demais, como também aqueles/as que ali trabalham.

Essa necessidade de *pertencimento* — a uniformização como um modo de pertencimento — encontra abrigo no conceito de “comunidade” cunhado por Bauman (2003). Segundo esse autor, na contemporaneidade, em que a falta de segurança, a instabilidade e a transitoriedade das práticas sociais marcam e simbolizam nosso tempo, é o sentimento de pertencer, de fazer parte de um grupo, de ser igual, mas ao mesmo tempo diferente, que une pessoas. Nas escolas, pertencer a um grupo pode tanto ser quando os/as estudantes buscam semelhança por meio do uso de roupas e acessórios que reiteram a uniformidade de seus corpos. Há também uma rápida descartabilidade de tais artefatos, na medida em que outros vão surgindo e muitos passam a usá-los.

Corazza (2004, p. 54) auxilia nessa argumentação. Em suas palavras:

Quem vestiu algum tipo de uniforme — guarda pó branco, saia azul marinho, camisa branca, cinto e gravata vermelhos, jardineira azul ou laranja do pré; o pretinho básico das noites de embalo; o jeans, a camiseta e o tênis; o terninho, o blazer, a bolsa Louis Vuitton, etc. — e quem deixou de experimentar uma sensação agradável de pertencimento? Quem ao vestir um uniforme, nunca experimentou a gostosura de pertencer a uma comunidade, a um grupo, a um gueto, a uma tribo, de não estar fora, mas de estar dentro, de ser aceito, de estar integrado, de fazer parte, de estar incluído?

Com efeito, muitas foram e são as justificativas e as intenções de implantação das práticas de uniformização do vestuário escolar nas instituições de ensino de vários lugares. Atualmente, em especial a partir dos últimos 20 anos temos presenciado uma espécie de *reinvenção* dos uniformes em nosso país, ou ainda, uma busca das instituições em *remodelá-los, aperfeiçoá-los, torná-los visíveis, admiráveis*, que os mesmos *conquistem* seus/as estudantes e que eles/as o queiram vestir, trajar. Nesses uniformes contemporâneos percebe-se uma relação na qual há um entrelace de ideias, interesses, proposições e regulamentações e, é sobre isso que me proponho discorrer e dar continuidade a seguir.

6.2 A face contemporânea para crianças

Não é a primeira vez, certamente, que o corpo é objeto de investimentos tão imperiosos e urgentes; em qualquer sociedade, o corpo está preso no interior de interesses muito apertados, que lhe impõem limitações, proibições ou obrigações (FOUCAULT, 1987, p. 118).

Como vimos na seção anterior, a padronização das roupas de meninos e de meninas para uso escolar atravessadas pelo viés de gênero foi e ainda hoje é um dos mecanismos adotados por essas instituições, públicas e privadas, para o *revestimento* dos corpos de seus/as estudantes. No entanto, é interessante reiterar alguns de seus aspectos.

Ainda que tenham sido recorrentes os proclames à busca de uma 'igualdade' entre os sujeitos através da operacionalidade dos uniformes *unissex*, os quais conceberam peças semelhantes para ambos através do uso dos abrigos escolares, ou mesmo quando suas proposições se voltaram para o 'patriotismo', cunhando como vestimentas escolares os fardamentos militares, e até mesmo quando as justificativas dadas convergiam para o campo da 'segurança' dos/as estudantes no interior da escola — a produção de específicas identidades de gênero —, reproduzindo ideários de masculinidade e de feminilidade aos corpos dos/as alunos/as fora uma constante, atravessando, percorrendo e sustentando tais propostas.

Embora as menções de igualdade, patriotismo, segurança, bem como as da busca pela identidade dos/as estudantes com a instituição de ensino façam sentido e que as mesmas estejam imbricadas nos mecanismos que levaram tais instituições a cunhar específicas roupas para uso escolar, entre outros de seus aparatos, é importante considerar que a constituição de específicas identidades de gênero, ou seja, *identificar-se* e *diferenciar-se* pelos uniformes foi um propósito continuamente percorrido pela escola na operacionalidade da uniformização do seu vestuário escolar.

Com isso quero dizer que uniformizar-se não se concebe num ritual no qual apenas demarca-se a identidade dos/as estudantes com a instituição de ensino, nem tampouco o uniforme se configura somente num mecanismo promotor de segurança, carregado de preceitos tais como norma, obediência, igualdade, identidade, patriotismo, ordem. Por certo, todas essas instâncias implicam e marcam historicamente os percursos das escolas ao promover a utilização dos uniformes. Contudo, parece-me que desde sempre, como vimos na seção anterior, que tais artefatos perseguiram propósitos pedagógicos e educativos que implementaram, através do seu uso e da sua operacionalidade, proposições aos corpos, seus gestos, suas atitudes, suas identidades.

Em nosso país, passadas algumas décadas da sua implantação, os uniformes permanecem como uma possibilidade no sentido de educá-los e

discipliná-los, estudantes e seus corpos, para ‘determinados fins e propósitos sociais e educativos’ como já anunciado no início deste capítulo. Contudo, cabe destacar que atualmente, mesmo pela operacionalidade de outras tantas peças que não aquelas utilizadas anteriormente, tais artefatos culturais e instâncias pedagógicas de produção dos corpos que são os uniformes continuam a reiterar denominações de gênero aos seus/as estudantes e, na escola onde realizei a pesquisa, em especial às meninas.

Validamente, assim como pronuncia Sabat (2001, p. 17), considero que as pedagogias de gênero e sexualidade presentes nas instituições de ensino e nas mais variadas instâncias sociais e culturais, estão constantemente a nos instruir modos de ser, reforçando masculinidades e feminilidades concebidas como saudáveis e normais. Em sua argumentação salienta um aspecto interessante para essa análise. Segundo a pesquisadora, o desenvolvimento desse ‘processo educativo’ ao qual estamos submetidos não necessita da constante presença de sujeitos como aqueles que venham para validar, garantir e grifar tais denominações de gênero e sexualidade nos corpos dos sujeitos. Outros aparatos, mecanismos e artefatos também têm esta capacidade e assumem sua condição “educativa, reguladora e normatizadora”. Em suas palavras:

Para que questões de gênero ou de sexualidade sejam identificadas (...) nem sempre é necessária a figura de um sujeito feminino ou masculino. Muitas vezes, simples objetos [tais como os uniformes] carregam marcas que aprendemos a relacionar com características próprias de femininos ou masculinos. [acréscimo meu]

Eu percebo que pra algumas meninas é mais importante o uniforme, estar toda bonitinha na escola, do que estudar. Olha, falo isso porque tenho filha na escola e sobrinhos também. É todo dia essa questão de começar desde cedo a se arrumar pra escola, ligar pras coleguinhas, pedir que eu leve pra casa coisas novas (acessórios da loja). O tema eu tenho que incomodar pra fazer mais cedo, não dormir sem o tema pronto. Mas parece que a preocupação não é essa. Olha, eu nunca imaginei que o uniforme, na verdade nem é o uniforme, é a coisa toda de se arrumar. [...] Lembro que na minha época, da escola, a gente respeitava, mas às vezes a gente não gostava muito do uniforme. Então eu nunca que achei que ia ser assim como é. Tão importante pra elas (Patrícia, 13/4/2011).

Na fala da entrevistada vislumbramos a centralidade que ela percebe dos uniformes na vida escolar das crianças, o que nos sugere compreender que estes artefatos, em operacionalidade, garantem a educação e a produção de identidades de gênero, em especial às meninas.

Assim como já vem sendo recorrentemente manifestado ao longo desse capítulo tenho percebido os uniformes escolares como instâncias pedagógicas de grande valor simbólico às escolas, posto que, ao ensinar maneiras corretas de vestir o corpo, investem em mecanismos educativos que o produzem, aperfeiçoam, exercitam, classificam, identificam, distinguem e diferenciam, reiterando-lhes ensinamentos e denominações de feminilidade e masculinidade. E mais do que isso: sugerem às crianças que constantemente invistam e afinem sua aderência a tal prática escolar.

Ainda utilizando-me das palavras de Sabat (2001, p. 18) gostaria de reforçar nessa narrativa que,

“o que busco em minhas pesquisas [nesta, em especial] é identificar significantes [os uniformes] que, em função de seu lugar em determinada cultura [a escolar], contribuem para constituir identidades de gênero ou de sexualidade”. [acréscimos meus].

Por compreender o poder regulador e de pertença dos uniformes essa seção da tese, como seu próprio título já anuncia, se ocupa em apresentar algumas informações a respeito dos uniformes escolares estudantis, em especial os das meninas, em sua versão, roupagem e face contemporânea. Considerando a abrangência desse tema, bem como sua relação com a erotização e a pedofilização dos corpos femininos infantis na contemporaneidade é que algumas de suas marcas e de seus vestígios serão aqui elencados e problematizados, levando em consideração minhas percepções no cenário educativo onde atuei profissionalmente e realizei a pesquisa, bem como alguns dos dados produzidos, assim como já vem sendo utilizados ao longo dessa narrativa.

Para iniciar essa análise considero interessante primeiramente apontar que o ato de uniformizar-se e o revestimento dos corpos que estou a abordar, em especial a partir dos últimos vinte anos, tem se *ampliado*. E ao falar deste aspecto não me refiro apenas às modificações nas vestimentas. Os uniformes se ampliam também em suas estratégias de educação, potencialmente mobilizadas por interesses muitas vezes específicos de cada grupo escolar, como percebemos na fala da entrevistada:

A questão de mudar os uniformes no ano do centenário realmente foi uma grande ideia. E ela foi surgindo aos poucos, sabe. As crianças, as famílias gostaram bastante, tivemos vários que vieram aqui elogiar essa atitude. Acho que tu não estava aqui ainda (não trabalhava na instituição), mas a escola ficou colorida, divertida, as meninas eram umas gracinhas, adoravam essa coisa toda de se envolver com os uniformes, diferente de antes, que a gente só vestia a mesma roupa todo o dia e pronto. [...] Fidelizamos e captamos muitos alunos (Elisa, 8/12/2009).

Ao referir que o ato de uniformizar-se tem se ‘ampliado’, considero do mesmo modo interessante perceber o seguinte aspecto. Muito embora ainda preconize sua raiz heteronormativa de gênero, os uniformes escolares estudantis têm sido modificados em seus modelos e estilos, trazendo reconfigurações como o acréscimo de peças, acessórios e adereços, a possibilidade de criação e composição por parte daqueles/as que o vestem, variações e distintas padronagens de cores e tecidos, em especial para as meninas, entre outros de seus detalhes. Presenciamos sua ‘reinvenção’, seu ‘aperfeiçoamento’, sua ‘remodelagem’. Os uniformes escolares, compreendidos como significantes de nosso tempo e espaço social, mostram-nos suas conexões com — a moda, a publicidade, o consumo, o embelezamento, a mídia, etc.—, fazendo emergir no cenário educativo infâncias, identidades, visualidades que desafiam as produções sociais e culturais arquitetadas pela Modernidade.

Outro aspecto a ser ressaltado é que os uniformes, por suas variadas conexões têm também *deslizado*, deixando de ser entendido, exclusivamente, como uma prática restrita do universo escolar. Contemporaneamente crianças, jovens e adultos uniformizam-se, ou seja, revestem seus corpos com trajes e vestes para ir à escola, mas também ao clube, à igreja, ao shopping, à praia, ao

trabalho, etc. Tais sujeitos padronizam seus visuais em seu dia a dia vestindo pertencimentos, estilos, modelos e identidades que lhes são próprias e cambiantes. Interessante observar que é nesse revestimento elaborado pelos sujeitos que eles se unem através da uniformização por eles proposta, porém, e ao mesmo tempo, a possibilidade de diferir dos outros também os acompanha quando estão na busca pela semelhança. Nesse contexto, percebe-se o caráter efêmero e transitório dos uniformes, bem como seu significado contemporâneo distinto do de antigamente: a possibilidade de diferir dos demais por meio da semelhança.

Eu gosto do uniforme porque ele é bonito! (Joana, 16/10/2009).

Não me importo de usar o uniforme todo o dia. Todo o dia eu venho diferente mesmo! (Frederico, 16/10, 2009).

Eu acho que ele é legal, combina com a gente. A gente gosta das roupas que usa, elas são 'suntuosas' (Ricardo, 16/10/2009).

Eu gosto porque ele é moderno. Nós (as meninas) podemos usar e depois ir num aniversário com ele (se referia a sair da escola e ir direto a algum aniversário de colega da turma) (Martina, 16/10/2009).

Esse *identificar-se e diferenciar-se* pela roupa, seja ela escolar ou não, já nos sugere considerar que hoje presenciamos um *borramento* de fronteiras, no qual cada vez mais os uniformes escolares aproximam-se das roupas utilizadas fora deste espaço e, muitas vezes, nem nos é possível distinguir quando os/as estudantes estão ou não trajando seus usuais uniformes escolares.

Muitas dessas vestimentas, ou ainda, muitos desses pertencimentos por nós assumidos, são cotidianamente aprendidos devido à inserção de instâncias, tais como a mídia, a moda e a publicidade em nossas vidas.

Percebi nesta semana que algumas das minhas alunas estavam criando possibilidades com seus uniformes muito semelhantes, fazendo uso de outras peças suas, como as calças jeans coloridas e seus tênis 'botinha' coloridos também, com as camisetas da escola, que elas não mostravam muito gosto em usar. Perguntei para uma delas que ideia era essa de uniforme e a Ana respondeu: É que o pessoal do 'rock' tá usando agora calça colorida colada e camiseta largona (referiam-se aos grupos musicais Fresno e NXZERO, e me mostraram revistas e cd's com seus ídolos, que elas tinham levado para a escola para a hora do brinquedo) # (Caderno de Anotações, 3/9/2010).

Por certo, os uniformes escolares contemporâneos não ficam 'de fora' dessa relação tão estreita que hoje se produz entre a vida dos sujeitos e as instâncias educativas. Os uniformes escolares femininos investigados nessa tese têm se mostrado marcados pelos modos de se vestir apresentados por essas pedagogias culturais que reiteram denominações de gênero e seus pertencimentos, como no caso das meninas que usavam calças jeans coloridas (em tons neon de rosa, laranja, verde, azul claro), reiterando suas identidades femininas e "roqueiras".

Nessa relação também é possível perceber que as composições inventadas pelas crianças reforçam sua aderência à proposta educativa da escola (cunhar por meio dos uniformes identidades de gênero), ainda que inicialmente tenhamos a impressão que o interesse dessa instituição seja o de propiciar 'liberdade' nos modos de seus/as estudantes se vestirem.

Momo (2007) contribui com a argumentação considerando que a escola, mesmo tendo o uniforme da instituição, também tem incorporado inúmeros artefatos que simbolizam ícones da mídia e, desse modo, os uniformes desfilados padronizam e diferenciam os sujeitos. A autora considera que atualmente incorporam-se às tarefas educativas da escola características e ideais de uniformização em que os corpos não servem apenas para desfilar a padronização imposta unicamente pela instituição, mas agora, a padronização posta em prática é, também, pelo desejo de semelhança (e de diferença) de cada um/a que ali circula.

Conforme aponta Momo (2007, p. 308):

(...) na contemporaneidade, a paisagem escolar tem incorporado artefatos e ícones da mídia que acabam por compor um novo tipo de uniformização dos escolares. Seus corpos são padronizados não mais apenas por uniformes impostos por instituições. Eles tornam-se parecidos porque necessitam, porque desejam isso. Desejos semelhantes constantemente inventados e alimentados pela mídia e pela cultura do consumo acabam por imprimir aos corpos marcas similares.

As peças que compõe o uniforme das crianças, o das meninas que tu tinhas perguntado, foram pra aproximar mais da roupa que usam fora daqui (referindo-se às modificações dos uniformes em 2006, dois anos após o centenário da escola e à inserção dessa proposta de criação nos mesmos). Todas as meninas gostam das calças de suplex (tecido aderente ao corpo e destinado à prática esportiva), tu podes ver. E por quê? Por que já usavam fora da escola. Os 'cachê-couer' (casacos que dão um laço na cintura), todas as blusinhas em suplex (de manga comprida e curta, a regata, com gola canoa e redonda), as baby look's, tem uma que é um amor, com capuz, isso eu vejo que elas gostam (Elisa, 8/12/2009).

Como já dito, variadas instâncias sociais e culturais tem interpelado as propostas educativas e esse marcador pedagógico, ou ainda, esse significante que é o uniforme tem apresentado modificações substanciais que não apenas representam que a escola 'acompanha' as mudanças e as inovações de seu tempo, mas, fundamentalmente, que ela produz — incitada por pedagogias culturais —, desígnios, denominações e identidades próprias a si para seu vestuário.

De um modo geral podemos alegar que a escola do final do século XX e deste início do século XXI vem imprimindo uma identidade 'moderna' e 'fashion' para si, em especial em torno dos seus uniformes: ao responder aos chamamentos sociais e culturais e ao adaptar-se às mudanças contemporâneas de um mundo visivelmente marcado pelo fenômeno da globalização, reforça sua conexão com outras instâncias educativas. No entanto, nesse exercício de uniformização e revestimento dos corpos 'inovado', ainda encontram-se inscritos sutis e consistentes mecanismos de governo que disciplinam os sujeitos a cuidar de seus corpos.

No caso das meninas observa-se um cuidado e um investimento no qual é consentido, permitido e até mesmo autorizado evidenciar composições sensuais e erotizadas, desde que as mesmas coloquem em prática essa proposta da escola e carreguem denominações de gênero tipicamente femininas já promovidas pela instituição (e que não fujam das suas expectativas para/com seus uniformes). No entanto, um aspecto é interessante de análise: por serem elas crianças, ou como a entrevistada diz, são 'pequeninhas' (reportando-se aos corpos das meninas) tais práticas não são compreendidas e anunciadas como erotizadas e, por isso, autorizadas pela escola.

Tem umas meninas que a gente vê que 'forçam', que usam muita maquiagem. [...] Tem umas que agora botam uma calça colada brilhosa, dourada, prateada embaixo do short-saia. Isso a gente vê e sai um pouco do uniforme, mas é que elas são pequenininhas, então não tem problema. Eu acho que problema mesmo é que quando crescem, botam seios, já tem cintura, 'bundinha', a gente tem meninas na 4ª (série) assim, daí começa a ficar complicado (Elisa, 8/12/2009).

Os significantes são muito semelhantes e utilizados como forma de ensinar por repetição. São significantes que vão constituindo um currículo cultural e, no caso deste estudo, ensinando representações hegemônicas de gênero. Tal como o currículo escolar, o currículo cultural envolve um conhecimento organizado em torno de relações de poder, de regulação e controle (SABAT, 2001, p. 19).

Talvez seja preciso dizer mais do que isso. As denominações de gênero propagadas pelos uniformes, as quais reiteram às meninas os cuidados com o corpo, com a imagem, com a aparência, com o embelezamento e com estar em sintonia com a moda como conotações tipicamente femininas, possibilitam uma aderência muito maior delas, posto que esses propósitos não são apenas escolares, mas, fundamentalmente, sociais e culturais, espalhados num universo de consumo onde é possível fazer aquisições e descartes para tais composições.

Este aspecto mencionado me faz lembrar de uma situação vivenciada no ano de 2006, dentre variados fatos ocorridos no meu período de professora

nesta instituição atuando junto às crianças. Recordo de uma aluna em especial, que comemorou o seu aniversário numa casa de festas infantis. Este era um aspecto bem recorrente entre as crianças daquele grupo, no entanto, algumas outras situações chamaram minha atenção sobre este aniversário. Só meninas foram convidadas e, nesse 'evento', elas viveram uma 'tarde no salão de belezas de Gabi' (este era o tema da festa). Depois de fazer as unhas, o cabelo, a maquiagem e escolher uma roupa das disponíveis na casa de festas, as meninas posaram para fotos, as quais compuseram um cd, lembrancinha do aniversário. Ou seja: essas práticas de embelezamento e de cuidado com o corpo que percebi serem integrantes e estarem atravessadas às propostas da escola para/com seus uniformes, também são vivenciadas em outros espaços nas infâncias dessas e de outras meninas.

Com efeito, os uniformes enquanto artefatos e 'significantes' do processo de produção das identidades de gênero na escola tem invadido outros terrenos, estabelecendo relações e tramas múltiplas, como com o campo da moda, do embelezamento e, pela sua repetição continuada por meio de chamamentos vindos de variadas instâncias tais como a publicidade, a mídia, o consumo, promovem sua caprichosa atuação e permanência.

Conforme aponta Sabat (2001, p. 20):

(...) o que percebemos é que há uma pedagogia, um determinado tipo de currículo que opera através de uma lista de procedimentos e técnicas voltados para produzir e reproduzir tipos específicos de comportamentos, valores, hábitos, atitudes pessoais diretamente conectados com o tipo de sociedade na qual estão inseridos. É, sem dúvida, uma forma de regulação social que tem funcionado no sentido de manter tipos de espaços de segregação de gênero e de sexualidade.

Tal mecanismo pedagógico potencializa-se contemporaneamente muito pelo exercício do consumo possibilitado às crianças dentro da escola. Na operacionalidade da composição dos uniformes escolares infantis já parece ser *habitual, comum, frequente* adquirir toda uma variedade de peças, adereços e

opções que denominam e compõem a ‘linha’, ou ainda, a ‘coleção’ do vestuário escolar.

Este aspecto pode ser observado na fala da entrevistada, ao se referir às peças dos uniformes femininos.

Se tu lewares em consideração que cada peça é única, que cada blusa, bermuda, calça, enfim, que com cada cor ela se diferencia e vira outra, se tu pensar assim, tu podes ver o guia dos uniformes (a escola organizou um guia para ser enviado às malharias), que tu vais encontrar quarenta e duas peças diferenciadas pras meninas usarem (Elisa, 8/12/2009).

Nesta fala podemos perceber que na existência de uma variedade de peças, o consumo das mesmas tem conferido a possibilidade do constante investimento nos corpos como mecanismos educativos de governo adotados pelas escolas como partícipes da constituição de identidades de gênero que essas instituições desejam cunhar. Ainda assim grifa nos corpos das estudantes o seu ‘pertencimento’ pela vivência de tais práticas de consumo e de composição dos uniformes. Vale registrar que além dessas variadas ‘quarenta e duas’ peças, ainda existem as criações propostas pelas estudantes, o acréscimo de acessórios pessoais e de peças dos uniformes anteriores (os do centenário, por exemplo), o que confere às pertencentes dessa prática o diferencial e a possibilidade de compor um grupo distintivo por demarcar projeções corporais que lhes são próprias. Pertencimentos e identidades que se propagam por meio da operacionalidade dos uniformes escolares.

Atualmente os colégios têm uma preocupação maior com a composição do uniforme, o que envolve também a criação de adereços na mesma *linha* dos uniformes, tal como a bandana, que as meninas usam para prender os cabelos, e para completar a vestimenta desenvolvem-se até meias que tem aplicado no seu comprimento o emblema da escola (MARCON, 2010, p. 21). [grifos meus]

Estar na ‘moda’, ou ainda, vestir uma roupa que é ‘moderna’, são alguns dos atributos conferidos aos uniformes contemporâneos e que as escolas, em especial as privadas, os parecem querer almejar como sinônimos de

sua própria instituição. Entretanto, o que me parece interessante ressaltar, tão logo sabemos que essa relação dos uniformes com a moda não é algo ‘novo’⁶⁵, é que hoje, talvez mais do que nunca, esse processo parece ser cada vez mais perspicaz, veloz, audaz. Atravessados pelos códigos do vestuário, os uniformes passam por uma *virada*: eles se articulam, modificam, adaptam e estruturam — constante e rapidamente — aos discursos e às representações hoje pautados sobre a importância de se cuidar, investir e produzir o corpo.

Nesse nosso tempo presente, a possibilidade dos/as próprios/as alunos/as criarem seus diferentes estilos, ao adquirir as peças que a escola disponibiliza para o uniforme da sua instituição tem se caracterizado como ritual e prática cultural de determinados grupos sociais. Assim, evidencia-se nesse espaço, que pelas mãos das crianças adentra uma série de materiais e artefatos e esses elementos, juntamente com as peças do uniforme escolar, são utilizados para caracterizar a composição de determinadas imagens e visualidades infantis propostas pelas próprias crianças.

Ao serem questionadas sobre as peças do uniforme que mais gostavam de usar, as meninas responderam:

A calça azul (de suplex) com a barra vermelha é a que eu mais gosto e uso (Martina, 16/10/2009).

Eu só gosto das baby look. Os outros tamanhos não fecham com os meus, minhas pernas são finas e fica tudo largo e estranho! (Rafaela, 16/10/2009).

O que eu acho mais legal no uniforme é a saia. Saia preta, vermelha e laranja (Carolina, 16/10/2010).

A blusa com capuz combina muito comigo (Joana, 16/10/2010).

Perguntei, então, o que mais acrescentavam neste uniforme e suas respostas foram:

⁶⁵ Conforme já abordado nesse capítulo na seção anterior, mesmo com um pouco de atraso os uniformes escolares se entrelaçaram aos discursos e representações de instâncias como a moda.

Nossa, é tanta coisa! Sei lá, cada dia eu invento ... Tipo, hoje estou com óculos (solar) na cabeça! (Martina, 16/10/2009).

Fora o casaco se tá frio, eu gosto de por brincos bem grandes, que agora eu tô usando (Rafaela, 16/10/2009).

Legging branca, meia-calça fio 40 ... Se tiver calor uso sandália também (Carolina, 16/10/2009).

Gosto mesmo é de usar as blusas coloridas com capuz que nem essa (mostrou a que usava) ... E eu sempre cuido do meu cabelo (neste dia a menina tinha feito 'chapinha' para a entrevista, aspecto que ela relatou antes de começarmos a conversa) (Joana, 16/10/2009).

Submetidas a esta proposta da escola que as incita a elaborar seus uniformes, compondo imagens que reiteram a produção de identidades, as meninas operam com tal proposta escolar e se mostram ativas em suas relações com os uniformes. Aqui, trata-se de considerar que na composição de seus visuais uniformizados elas têm utilizado como referência determinados modelos, muitos deles obtidos pelos incitamentos da mídia, da moda e do embelezamento, dimensões estas que estão ligadas ao vestuário escolar.

Nessa análise podemos juntamente considerar os *efeitos estéticos* conferidos aos uniformes. Ou seja, o desejo e a necessidade de *dar forma ao corpo* por parte dos/as estudantes, bem como a busca pela visibilidade da instituição ao apresentar uniformes reconfigurados aos 'novos' tempos, tem possibilitado o desfile de determinados estilos, padronagens, tecidos e peças nas produções para ir à escola, assim como algumas 'transgressões' já esperadas.

Encurtamento de peças, sobreposições, customizações e uso de uma infinidade de adereços integrantes ou não da 'linha' dos uniformes nos fazem compreender que, para a operacionalidade dessas composições, a aquisição, e também o descarte são aspectos e elementos correspondentes desse processo de revestimento.

Ao analisar as transformações nas práticas escolares com relação ao uso dos uniformes é importante grifar que todo esse investimento no corpo que

presenciamos dentro da escola pela sua operacionalidade muito se potencializou pelos modelos de uniformes ‘esportivos’ que passaram a ser usados a partir dos anos 80 nas escolas brasileiras, como mencionado na seção anterior. Por certo, o investimento no corpo não é algo de agora nas escolas, no entanto vale ressaltar que os uniformes esportivos confeccionados com tecidos das linhas *fitness* e *training* (suplex, moleton, elastano, helanca, *dry fit*, entre outros), os quais são conotados como confortáveis e maleáveis, muito contribuíram para as oscilações nas vestimentas escolares e para, juntamente com elas, fixar a noção da importância de se cuidar e exercitar o corpo.

Eu gosto do uniforme, mas o que eu mais gosto mesmo é o do ballet e da patinação (algumas crianças fazem essas atividades fora do seu horário de aula, são atividades extraclasse e para cada uma dessas modalidades esportivas oferecidas pela escola, existem confecções diferenciadas de uniformes). Daí no dia que tem escolinha eu já venho vestida assim pra aula (Joana, 16/10/2009).

Nessas composições, em especial, são os uniformes femininos infantis aqueles que parecem ter, na constituição de denominações de feminilidade aos corpos das meninas, uma abordagem *sedutora, erótica e sensual*. De um modo geral pode-se alegar que a moda feminina adulta sugere esse investimento às mulheres: que por meio da roupa elas estejam belas, na moda e potencialmente sensuais e sedutoras, investimento que pode ser percebido nas composições das crianças ao ‘criarem’ seus uniformes.

Nessa análise cabe ainda destacar que, atualmente, é por meio desse artefato que se reitera a composição de padrões estéticos e corporais que pretendem — por meio de uma padronização que promove diferenças — produzir desígnios e identidades de gênero. Seus uniformes têm prefigurado a utilização de peças ‘justas’, ‘modernas’, ‘descoladas’, que ‘dão forma ao corpo’ e isso os converte, conforme aponta Couto (2000) em “corpos outdoor”. Ao analisar a composição das imagens a partir das propostas elaboradas pelas crianças percebemos que elas se rendem, aderem e percorrem os discursos e as representações que configuram social e culturalmente o que é um corpo belo, na moda, saudável e desejado.

Nesse contexto, ou ainda, nessa *virada* de comportamento da escola, parece-me que ser 'moderna' proporcionou, a essa instituição, alguns distintivos sociais: a ela é legada a visibilidade pela *reinvenção* e *ressignificação* de antigas práticas, o reconhecimento social por saber 'atualizar-se' com o passar dos tempos, a funcionalidade e execução de suas práticas. A escola entende e põe em funcionamento seu projeto civilizador. A diferença de antigamente para hoje me parece ser a de que o uso dos uniformes contemporâneos se encontra disfarçado nas variações e composições propostas pelos/as estudantes. Conforme aponta Louro (2007b, p. 62): "sob novas formas, a escola continua imprimindo sua "marca distintiva" sobre os sujeitos". Através de múltiplos e discretos mecanismos, escolarizam-se e distinguem-se os corpos e as mentes". [grifos da autora]

Dentro dessa perspectiva de análise traçada, em que a escola opera sobre *novas* e caprichosas formas o seu processo educativo civilizador de governo dos corpos, é sua marca distintiva, a possibilidade conferida aos/às estudantes de diferenciação por meio da variação e composição da imagem. Assim, vestir um uniforme distintivo, que oferece aos/às estudantes a possibilidade de escolha das peças pode levar à compreensão que este é um modo encontrado pela escola em operar com o discurso da celebração às diferenças (o que me parece ser muito mais uma aplicabilidade do 'politicamente correto' na escola, do que propriamente a possibilidade dos/as alunos/as operarem a livre escolha das peças do seu vestuário para ir à escola).

Ao mesmo tempo é preciso considerar que fazer parte dessa 'instituição moderna' propicia, aos/as alunos/as, determinado sentimento de pertença, visto que, ao usar as peças do uniforme, se promove e se instala certo dispositivo de identificação e de diferenciação. Aos/as estudantes, fica reservado o 'direito' a composição do seu uniforme, uma vez que são chamados/convocados/interpelados por esses dispositivos 'modernos' que contemplam o processo de sua escolarização.

Essa diferenciação no vestir o uniforme primeiramente observa-se, pela materialidade/visibilidade que as diversas peças, cores e modelos causam: dificilmente encontra-se, num dia de aula, na instituição onde essa pesquisa foi realizada, alunos e alunas vestidos igualmente. Posteriormente, e em contraponto a essa possibilidade, a diferenciação emerge pelas estratégias lançadas pelas próprias crianças. Já que não há a obrigatoriedade/rigidez da semelhança marcada em seus corpos pela roupa usada diariamente na escola, elas próprias, em alguns momentos, buscam proximidade pela e através da roupa, uma vez que combinam entre seus pares alguns detalhes que reiteram a identidade do grupo ao qual pertencem e, logo, a diferença em relação aos demais, mesmo assim reforçando seus pertencimentos de gênero anteriormente cunhados nos uniformes.

Mesmo tendo o entendimento de que toda essa produção é muito mais da escola do que propriamente dos/as estudantes, ou seja, que mesmo *glamourizada* pela possibilidade da variação de peças no exercício da uniformização é o projeto educativo da escola que se vê em vigor e funcionamento na educação de gênero aos corpos, no entanto, afirmar que os corpos dos/as estudantes são disciplinados por tais regras é algo temeroso.

A escola, ainda que tenha estabelecido tal prática disciplinar, educativa, de governo e produtora dos corpos, contemporaneamente compreendida como 'moderna' em torno da uniformização do vestuário escolar *não controla* a velocidade com que os desejos dos/as estudantes são executados e produzidos. Ou seja: se considerarmos que nessa possibilidade proposta pela escola de composição dos uniformes alguns estudantes podem *subverter* o permitido e o pretendido, ultrapassando até mesmo as barreiras postas pelas 'transgressões' consentidas em tais vestimentas, o que foge ao controle da escola é justamente o modo como os/as estudantes trajam e operam a sua funcionalidade, borrando fronteiras em sua operacionalidade, inclusive as de gênero.

Alguns modelos mais atrativos, como o da blusinha baby look já são tão usados pelas meninas que tu até vê professora mais magrinha que compra pra usar também. Elas (as blusinhas) são uma graça mesmo (Elisa, 8/12/2009).

Mas mesmo assim questiono: será que ao possibilitar a criação e a elaboração do uniforme até mesmo o espaço para *subversões* nessas composições já não está demarcado? Ou seja: será que as configurações no uniforme escolar já não estão pautadas numa conexão que estabelece o que é a roupa apropriada para os meninos e para as meninas, sobre o que se deve/pode utilizar e criar dentro da escola?

Ao finalizar esse capítulo gostaria de reforçar o seguinte aspecto observado ao longo do estudo: que os uniformes pensados pela escola sugerem um embelezamento, uma *graciosidade* naquelas que vão usá-lo, bem como uma 'flexibilidade' nas práticas disciplinares de todas estarem vestidas iguais, mas o que me parece ser necessário ressaltar é que a produção de especificidades de gênero às meninas vem agregada ao modo como elas próprias o trajam. Com efeito, tenho percebido que as meninas, ao elaborarem seus visuais uniformizados para ir à escola parecem incorporar o apelo erótico de seus uniformes, na medida em que fazem altas composições com suas roupas e acessórios. Mesmo tendo os uniformes escolares sido modificados a partir do ano de 2011, com o retorno dos abrigos escolares unissex, a percepção tida é a de que as meninas não deixaram de investir em seus visuais uniformizados e na produção de seus corpos visivelmente marcados por um apelo sensual e erotizado. Continuadamente elas mostram sua aderência às práticas estéticas e corporais de investimento na aparência e no embelezamento. Ensinaamentos que elas adquirem não apenas pela sua aderência aos uniformes, mas também pela sua participação e relação com demais instâncias e pedagogias culturais às quais estão submetidas.

A gente percebeu algumas pessoas muito satisfeitas e outras, principalmente as mães das meninas, não. [...] E até teve assim, como um comentário de uma mãe pra mim: “Esse uniforme novo, por favor, como é feio, tão sem gracinha. Ela é tão pequeninha (a filha) e ficava bem mais graciosa com a calça colorida, a blusa justinha”. [...] Eu vi meninas que simplesmente tiveram um ‘chilique’ quando viram o novo uniforme no início do ano e se negaram a usar, proibindo que a mãe comprasse o uniforme. Tu tinhas que ver, elas diziam assim: “Nem adianta comprar, não gasta teu dinheiro que isso eu não uso”! As meninas diziam pras mães que não iam usar ... Mas teve caso de mães, mesmo assim comprando, porque não compraram no ano passado (ao final do ano a dona da livraria liquidou os modelos antigos, já que não poderia vender a partir deste ano). Teve até mães que diziam: “É, minha esperança é que depois que todos tiverem usando na escola, que todos já tiverem com a coisa padronizada, é, eu acho que daí ela vai usar”... Mas teve, realmente, como que eu tava te dizendo, situações das meninas não quererem, de jeito nenhum. ... Eu tive mães aqui comigo comprando na liquidação. [...] Porque quer curtinho, quer coladinho, quer barriguinha de fora, que blusinha que marque (Patrícia, 13/4/2011).

As meninas, como não podem do mesmo modo de antes elencar quais peças dos uniformes irão usar devido às poucas possibilidades de composição que elas têm disponibilizadas, tem realizado um investimento maior não pela roupa trajada, mas pelos seus rituais de embelezamento. A recorrência às seções de depilação, aos tratamentos de alisamento dos cabelos, ao uso excessivo de maquiagem e bijuterias, como as cenas apresentadas no capítulo anterior, revela as produções que as crianças fazem no intuito de irem para a escola e demarcarem seus pertencimentos. Nessas composições, mesmo que um pouco diferentes das operacionalizadas em anos anteriores, é possível perceber uma permissão, ou ainda, uma autorização da escola nessas propostas sensuais e erotizadas das crianças.

O que nós vimos é que agora vamos ter que dar uma aliviada e deixar as meninas mais soltas com os uniformes novos. Sabemos que não vai ser de uma hora pra outra que outras peças não vão aparecer. Mas é que como elas estavam acostumadas a todo dia se envolver com isso do uniforme, não vai dar pra fazer uma cobrança muito grande... A gente até tem percebido que agora elas andam todas maquiadas, usando botas e sandálias com os abrigos, fazem penteado nos cabelos, uma graça! E até isso a gente não se importa, desde que não descaracterize o uniforme. Mas é assim como eu tava te dizendo: aos poucos, muito aos poucos (Elisa, 13/4/2011).

Ao observar essa resposta da entrevistada sobre a escolar 'aliviar' a cobrança de uma rigidez a ser imposta nos uniformes iguais e unissex, em especial às meninas, questionei sobre o curso de moda e maquiagem que neste mesmo período a escola passou a ofertar. A resposta da entrevistada foi:

O curso de moda e maquiagem que tu falas é um que está sendo organizado pelo grêmio estudantil. Então ele não é uma proposta da escola, pensada pela escola, mas acaba sendo porque nós acolhemos a ideia dos alunos do grêmio em oferecer um curso pras alunas interessadas mais nessas questões de moda e maquiagem. O que nós sugerimos é que eles tentassem organizar uma proposta de curso tipo que fosse colocada em prática na escola. [...] O curso já teve um encontro e nele se deram dicas, macetes e truques de maquiagem pra como se produzir pra escola. [...] Porque a gurizada leva muito esse lado da beleza e da maquiagem pra escola e o interesse era dizer quais os produtos adequados na faixa etária, o que se pode e o que não se pode usar, e também pra que saibam fazer a maquiagem certa pra usar quando forem no shopping com seus familiares ou com as amiguinhas no cinema, ir às festinhas, à praia, à escola sem sobrecarregar na imagem e também sabendo usar acessórios tri transados (Elisa, 13/4/2011).

Enfim, situações como esta nos fazem perceber o amplo engajamento das meninas na proposição da escola frente aos seus uniformes. Do mesmo modo percebemos o engajamento da escola em propiciar práticas e eventos que se constituíam em seu interior com o intuito de as meninas operarem com desígnios de moda e embelezamento na constituição de suas identidades de gênero. No entanto, ao olharmos interessadamente para práticas como essas é possível considerar uma espécie de 'erotização autorizada', uma vez que a escola possibilita meios para que as meninas invistam, maciçamente, em seus visuais infantis uniformizados, muitas vezes sensuais e erotizados.

A premissa da possibilidade de investir no visual uniformizado, seja compondo a imagem com as peças dos uniformes, seja recorrendo aos abrigos escolares e reforçando práticas de embelezamento femininas espalhadas pelo espectro social, tem possibilitado investimentos e o consumo como aqueles que auxiliam na produção de identidades de gênero femininas voltadas para seus corpos, suas aparências.

Essas recorrências sugerem que olhemos cada vez mais atentamente para as ações que se efetivam dentro dos espaços escolares. Tudo isso para que possamos compreender e problematizar, por meio das práticas vivenciadas pelas próprias crianças, os processos de erotização autorizada e pertencimento apontados nesta tese como presentes na operacionalidade das propostas de uniformização do vestuário escolar infantil. Esse exercício analítico sugere, conforme menciona Felipe (2007), que consideremos a operacionalidade do processo de pedofilização social contemporânea incrustado em nossas práticas sociais e culturais mais 'ingênuas e convencionais'.

CAPÍTULO 7

COSTURANDO O FINAL E TECENDO NOVOS ALINHAVOS

Nada de imposições, uma possibilidade entre outras, mas mais pertinente, mais eficaz, mais produtiva que uma outra. E é isso o que importa: não produzir algo de verdadeiro no sentido de “definitivo”, absoluto, peremptório, mas dar “peças” ou “bocados”, verdades modestas, novos relances, estranhos, que não implicam num silêncio de estupefação ou num burburinho de comentários, mas que sejam utilizáveis por outros, assim como as chaves de uma caixa de ferramentas (FRANÇOIS, 1993, p.26). [grifos do autor]

Caminhos acadêmicos e profissionais repletos de indagações, questionamentos, dúvidas e inquietações me levaram a pesquisar a relação existente entre embelezamento e consumo. Observando as crianças, em especial as meninas, preocupadas com suas aparências ao embelezarem-se e ao investirem em práticas estéticas e corporais, desde tão pequenas, para irem à escola, é que passei a perceber, consistentemente, o estabelecimento dessa relação. A vontade/necessidade de desenvolver essa pesquisa se impôs a mim antes mesmo do meu ingresso no Doutorado. Enquanto professora da instituição de ensino onde atuei profissionalmente por seis anos e onde a pesquisa fora desenvolvida, observava os investimentos que se faziam e se produziam em torno das práticas de uniformização do vestuário escolar. Tanto as minhas alunas, crianças com as quais eu atuava de modo mais próximo e as observava diariamente, como também as demais meninas estudantes desta escola, mostravam sua aderência às práticas de investimento no corpo por meio da composição do uniforme escolar. Os distintos modos de trajar os uniformes, ou ainda, a possibilidade de investir na roupa utilizada e no visual uniformizado sugeriram alguns questionamentos e entendimentos em torno de tal prática escolar, os quais propuseram a concretização dessa investigação.

Imersa em diversas instâncias e nas provocações que as mesmas me traziam, apontamentos e caminhos à pesquisa foram sendo delineados, os

quais posicionaram consumo e embelezamento entremeados numa consistente relação que se constituía em torno dos uniformes escolares. Ao longo desta tese, sustentada pelos campos teóricos dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação me propus investigar o processo entre embelezamento e consumo, buscando compreender a produção de identidades de gênero desenvolvidas pela/na escola. Em especial, interessou-me problematizar a constituição das identidades femininas infantis marcadas/atrassadas/sustentadas pelos discursos e pelas representações sociais e culturais que reiteram a importância de investimentos e cuidados com os corpos como desígnios da contemporaneidade postos às crianças. O *revestimento* dos corpos, através da operacionalidade dos uniformes escolares compostos pelas crianças e promovidos pela escola colocou-se como condição de possibilidade ao estudo.

Desse modo, “sem ter a pretensão de alcançar e/ou produzir respostas conclusivas e unidirecionais” (GUIZZO, 2011, p. 165) ao estudo, meu principal foco de investigação consistiu em discutir *de que forma as práticas de uniformização escolar infantil interferem no modo como as meninas investem, em seus corpos, padrões estéticos e corporais de embelezamento e consumo tão difundidos em nossa sociedade e propagados pela escola na constituição de suas identidades de gênero?*

Para dar conta desta proposta de pesquisa passei a perceber mais consistentemente nas relações estabelecidas entre as crianças em seus atos de embelezamento, investimento e produção do visual uniformizado no meu cotidiano dentro da escola, sem deixar de considerar que as ações educativas que se veem consolidadas em seu interior carregam sinais, nuances e vestígios de práticas que ocorrem em seu exterior. Em especial, aquelas promovidas por pedagogias culturais e instâncias sociais, tais como a mídia, a publicidade, a indústria da moda e do embelezamento, o consumo.

Minhas inserções dentro e fora da escola e as sugestões proferidas pela banca de qualificação suscitaram, metodologicamente, a necessidade da realização de observações em momentos livres das crianças na escola, às quais

foram registradas num caderno de anotações durante um período aproximado de seis meses, no intuito de compor o corpus discursivo e analítico da pesquisa. Ainda assim, desenvolvi entrevistas com crianças e com profissionais que atuavam na escola, no intuito de produzir e registrar maiores informações sobre os aspectos circundantes aos uniformes escolares, artefatos de estudo.

Como é de se perceber, diante da abrangência da temática e de sua incapacidade de completude, pronunciar o 'final' da tese, anunciar seu 'término', emitir minhas 'últimas' palavras, posicionar o 'ponto final' desse exercício de escrita, apresentar a 'conclusão' do estudo, soa como um paradoxo. Digo isto pelo fato desta encontrar-se inserida na perspectiva pós-estruturalista em educação e, sobretudo, pela sensação que carrego: a de que assumo essa perspectiva como 'fundamento' em minha vida acadêmica e profissional, o que me leva a perseguir investigando as práticas de consumo e embelezamento dos corpos femininos na contemporaneidade e a produção de identidades de gênero vinculadas a tais práticas, ainda que o Doutorado tenha se 'encerrado'. Continuadamente me vejo a problematizar, a discutir, a olhar, interessadamente, para essas relações complexas engendradas em nosso tempo, nas mais diversas instâncias em que hoje me encontro inserida: no âmbito da universidade, na FURG, onde trabalho; nos locais que frequento em Rio Grande e no Balneário Cassino, onde resido atualmente; nas vivências desenvolvidas no convívio familiar e entre amigos/as, etc.

Por isso, este capítulo 'final' que acabo de abrir, não apresenta os 'verdadeiros achados' do estudo. Contudo, busco fazer costuras com algumas de suas passagens mais contundentes, por compreendê-las férteis, centrais e produtivas para minha atuação profissional, para as novas incursões como professora pesquisadora. Almejo ainda que a pesquisa que desenvolvi seja útil, especialmente para o campo dos estudos de gênero e da infância, fortalecendo e corroborando com demais pesquisas desenvolvidas dentro dessa temática e perspectiva. E, se a narrativa apresentada nesta tese pretendeu-se provisória e contingente, desejo que sua apreciação e leitura estejam, sobretudo, inseridas

num constante movimento reflexivo de dúvida, suspeita, desconfiança e relativização.

Dito isto, primeiramente gostaria de ressaltar que o desenvolvimento da pesquisa *com as* crianças, para além da realização de uma pesquisa *sobre elas*, converteu-se numa ferramenta metodológica de grande validade ao estudo. Ouvir seus posicionamentos acerca de artefatos culturais de consumo, tais como os uniformes escolares, observar suas práticas de cuidados com o visual e a aparência, aplicando desígnios de ‘moda’ e lançando estratégias de ‘embelezamento’ desenvolvidos no cotidiano da escola foram muito relevantes à pesquisa. Embora um tanto quanto desafiador, já que ainda não havia desenvolvido pesquisas *com* tais sujeitos, essa proposição metodológica converteu-se, também, num exercício de grande aprendizado para mim.

É válido registrar que no âmbito metodológico da pesquisa, ainda que o mesmo tenha se convertido como válido pelos ensinamentos e contribuições ao estudo, que o mesmo não ocorreu de modo linear. Ao longo do seu desenvolvimento, em especial nas minhas primeiras interações com as crianças, tanto nos encontros para a realização das entrevistas, como nos momentos de observação, rupturas e recorrências foram percebidas. Em algumas circunstâncias, a sensação de não ver e ouvir ‘aspectos importantes ao estudo’, de não perceber concretizar-se aquilo que me levava a campo, de não registrar ‘fatos interessantes’, acompanhou-me nesses momentos, o que sugeria novos e constantes estudos sobre metodologias de pesquisa com tais sujeitos.

Faço esse registro porque logo do início das observações, na produção dos dados para a pesquisa, muitos dos meus apontamentos no caderno de anotações não remetiam suas considerações *imediatamente* aos uniformes escolares. Acontecimentos como os registrados pelos capítulos anteriores foram situações recorrentes em meus momentos de observação e eu, suposta e pretensiosamente, tinha a sensação de que os mesmos são seriam úteis para a pesquisa. Todavia, no desenvolvimento do estudo e na escrita da tese, ao passo em que eu buscava leituras e autores/as para auxiliar na narrativa

desenvolvida, fui percebendo que tais acontecimentos, embora não remetessem 'diretamente' aos uniformes, estavam vinculados a eles e se converteram em ferramentas analíticas de grande relevância ao estudo, para não dizer as 'mais importantes'.

Minhas análises acerca das observações demonstraram que as intervenções corporais produzidas pelas meninas demarcavam sua adesão a tais padrões estéticos preconizados social e culturalmente e potencialmente desenvolvidos na escola. Além disso, sugeriam o entendimento de que tais práticas se efetivavam no intuito de as crianças constituírem e comporem um visual uniformizado aceito e condizente com determinadas denominações de gênero arraigadas em nossas concepções de feminino e de feminilidade. A escola, ao promover e possibilitar o desenvolvimento de práticas como essa se apresentava como instância educativa importante para a aprendizagem dessas denominações de gênero, reforçando padrões hierárquicos na constituição de identidades a si relacionadas.

Assim, fui compreendendo que outros mecanismos, dispositivos, artefatos, proposições e interesses se incorporavam a tal prática escolar. A necessidade das crianças em mostrarem sua permanência em atos de consumo, moda e embelezamento, a projeção do 'pertencimento' a um grupo que vivenciava tais práticas de cuidado com o corpo e a imagem auxiliou-me a compreender a complexidade de tal processo de uniformização do vestuário escolar. Pude perceber que o ato de uniformizar-se, além de não ser um fator isolado e restrito ao cotidiano escolar, sugeria a compreensão de que a produção de visuais uniformizados era algo mais abrangente do que a simples obtenção, utilização e combinação das peças. A constituição de identidades de gênero marcada pela relação entre embelezamento e consumo se potencializava não apenas pelos uniformes modelados pela escola e colocados em prática pelas crianças. Mas, sobretudo, pela aderência da escola e das crianças às instâncias veiculadoras e produtoras de opinião, suas representações, seus discursos, incitamentos e ensinamentos, possibilitando a

compreensão de que este é um processo histórico, social e cultural que implica na constante invenção da infância contemporânea.

Agregada a prática de composição e variação dos uniformes escolares infantis constituía-se uma *relação* entre consumo e embelezamento, reforçando seu apelo sensual e erótico nas composições infantis. Ou seja: não era apenas a incorporação de práticas de consumo no meio escolar, pelo fato do público poder adquirir produtos e utilizá-los que estava a se produzir naquele meio. A prática de uniformização do vestuário escolar, ao possibilitar a escolha e a variação das peças, bem como a compra, o consumo e o uso de artefatos escolares infantis trazia consigo um elemento crucial em termos de análise: constituía-se nesse meio, por meio de práticas (pedagógicas) corporais de cuidado e investimento na imagem e na aparência, a erotização dos corpos infantis, em especial o das meninas.

Por isso, no decorrer da pesquisa, na medida em que eu me desprendia de análises apuradas e de noções cristalizadas, heranças da minha formação, e não ‘procurava’ observar aquilo que eu imaginava ser o que estaria me aguardando para que eu pudesse ver e registrar, essas sensações foram cedendo espaço para falas, depoimentos, cenas e acontecimentos importantes ao estudo.

“Parece-me que, ao iniciar esta tese eu estava tão presa a uma forma de pensar sobre a infância que não conseguia enxergar as novas crianças [e suas práticas] que estavam diante de mim, há anos, todos os dias” (MOMO, 2007, p. 324). [grifos da autora, acréscimos meus]

Mesmo tendo essa compreensão é importante considerar que os recortes utilizados na pesquisa não me levaram a um *desvelar* sobre as crianças pesquisadas e suas infâncias, nem tampouco serviram como registros comprobatórios para meus escritos. Contudo, foram úteis na medida em que me proporcionaram pensar de outros modos no processo de produção e constituição das identidades culturais das crianças e como se constituem atreladas ao consumo e ao embelezamento de seus corpos.

Um aspecto interessante de ser mencionado é o de que a partir das análises pude perceber que tais identidades mostraram-se relacionadas às representações e aos discursos sociais e culturais voltados para o corpo. Identidades incitadas e forjadas por denominações de gênero enraizadas em nossas práticas sociais; marcas contemporâneas que acabam por auxiliar e sustentar o seu profícuo desenvolvimento na produção das mesmas no interior da escola. E mais: a escola, como instituição social também se vê perpassada pelos chamamentos dessas instâncias. Com efeito, adere a tais proposições contemporâneas e contribui na construção e permanência dessas identidades de gênero, reiterando/fixando/forjando como ideário de feminilidade a necessidade da preocupação e do cuidado com os corpos como algo *genuíno* e *natural* do feminino.

Com efeito, para a produção de identidades de gênero tipicamente 'femininas' dentro da escola, lança-se mão da utilização de artefatos (roupas, acessórios, uniformes) que tratem de assegurar a vigência dessa denominação arraigada ao gênero feminino. Por isso, para as meninas, observava-se a variedade de peças e acessórios em diversas cores e modelos, dando possibilidade para a criação e o toque pessoal que caracterizava estilos próprios. Acrescidos à vestimenta escolar pude perceber o uso de adornos nos cabelos, bolsas, cintos, lenços, meias, maquiagens, brincos. Para os meninos, embora não tenha me dedicado nesta pesquisa a investigar as produções corporais para estes sujeitos, vale ressaltar que seus uniformes, do período que foram implantadas as práticas de composição, eram constituídos por cores vibrantes e alguns (poucos) modelos de roupas, traduzidos em peças largas para seus corpos. Assim, dando andamento a tal prática escolar, reforçava-se a importância da utilização de determinados artefatos que, ao longo do tempo, e no decorrer do processo de escolarização das crianças, serviu para constituir padrões de feminino e masculino que incitam os sujeitos na constituição de suas identidades culturais.

Gostaria de registrar outro aspecto importante que merece ser considerado: o fato desta investigação ter buscado investigar aspectos

referentes à infância sob a perspectiva dos Estudos de Gênero e dos Estudos Culturais em Educação. Faço esse registro por concordar com Felipe (2000, p. 178) ao dizer que “as pesquisas desenvolvidas nesse campo [de estudos] geralmente abordam as relações de gênero [e suas produções culturais] numa ótica de indivíduos adultos, ignorando as especificidades da infância” [acréscimos meus].

Contemporaneamente temas como moda, beleza, estética, consumo, geração, gênero, etc., têm possibilitado uma “verdadeira explosão” de pesquisas e trabalhos acadêmicos que dão centralidade às produções e investimentos corporais e a constituição das identidades culturais levando em consideração suas marcas na infância. Assim como aponta Goldenberg (2012, p. 34), considero que esses temas referentes aos corpos

(...) antes considerados temas fúteis, “coisas de mulherzinhas”, sem importância social em um país com questões muito mais fundamentais — como desigualdade, desemprego, corrupção, fome ou violência — gênero e corpo passaram, recentemente, a ser objetos prestigiados no mundo acadêmico, provocando a reflexão de antropólogos, sociólogos, historiados, psicanalistas, educadores, entre tantos outros pesquisadores. [grifos da autora]

O culto ao corpo, a demasiada importância atribuída a sua imagem e aparência, aspectos difundidos e muito valorizados na contemporaneidade são alvo de preocupação por parte das crianças e, neste estudo, em especial pelas meninas. No seu desenvolver fui percebendo que através das práticas de embelezamento por meio da operacionalidade dos uniformes as meninas se autorregulavam, buscando demarcar sua aderência e íntima relação com a moda e com os atos de embelezamento em vigor. Nesses investimentos mostravam que para ter um corpo modelo, padrão, desejável, ‘espetáculo’ é preciso persistência e vigilância e que sejamos “responsáveis por nós mesmos” (SANT’ANNA, 2000).

A mídia, e aqui particularmente a televisiva, tem se constituído ao longo dos últimos anos numa importante e profícua instância pedagógica 'educativa' de crianças, jovens e adultos. Conforme aponta Fischer (2006), a televisão não apenas veicula imagens, informações; ela "produz, constrói e legitima" discursos e representações que incitam na constituição de identidades e significados na vida dos sujeitos, em especial os infantis.

No entanto, mesmo acolhendo o entendimento do exercício de instâncias sociais e culturais que 'educam' e subjetivam as crianças, por serem elas sujeitos "mais suscetíveis aos encantamentos das pedagogias da visualidade da cultura popular, pois é esta cultura do prazer, do desejo e da satisfação que elas vivem" (CUNHA, 2010, p. 157), não podemos assumir um olhar polêmico e denunciador que nos leve a avaliar a impotência e fragilidade das crianças diante dos 'ditames' contemporâneos.

Porém, mesmo que nós pesquisadores/as estejamos envolvidos na problematização desses processos/fenômenos sociais e culturais, não podemos nos ver sensibilizados/as e presos na armadilha de considerar as crianças como "meros receptores, atingidos por instâncias externas e manipulados por estratégias alheias" (LOURO, 2007, p. 25).

Embora as crianças estejam constantemente envolvidas em aprendizados advindos da escola, da família, do grupo de colegas e das mais variadas pedagogias culturais tais como a mídia, são elas mesmas que moldam, caricaturizam, aperfeiçoam, ajustam e adaptam suas identidades aos desígnios de tais instâncias educativas. Por isso, ao invés de tomar as crianças como vulneráveis a esse processo contemporâneo, precisamos ver esses sujeitos implicados e como "participantes ativos na construção de suas identidades" (LOURO, 2007, p. 25).

Do mesmo modo concordo com Cunha (2010, p. 157) ao dizer que "não se trata de afastá-las [as crianças] das produções culturais contemporâneas, mas disponibilizar e fazer com que experienciem repertórios culturais variados" [acréscimos meus]. Por isso, faz-se necessário levá-las (as crianças,

seus/as professores/as, seus familiares) a perceber a produtividade dessas pedagogias em nossa sociedade, nossa cultura e em suas vidas, pois elas ensinam, educam, moldam, constroem, fixam e inventam concepções de infância, de maturidade, de vida adulta, denominações de gênero, cartografias de como devem ser, se portar, agir, do que gostar. Daí a relevância de refletir sobre as mesmas e a fecundidade de pesquisas inseridas nesse campo.

Olhando para o *corpus* de investigação também foi possível discutir que o processo de ‘erotização autorizada’ dos corpos femininos infantis produz-se nesses investimentos da escola colocados em prática pelas próprias crianças. As meninas, muitas vezes, pelo almejo de terem corpos perfeitos, ‘espetáculo’, na moda e visibilizados investiam em práticas corporais de embelezamento que os tornavam sedutores e erotizados. Tanto no intuito de esconderem o que consideravam defeitos e imperfeições, bem como na intenção de reforçarem aquilo que julgavam belo e importante de ser mostrado, num jogo de ‘pertencimento’ é que tal fenômeno era propagado entre elas. À escola, cabia a permissão, ou ainda, a autorização das proposições das crianças em seus atos de embelezamento na composição dos visuais uniformizados, uma vez que se encontrava engendrado às suas proposições pedagógicas, a busca da produção e da manutenção de identidades de gênero tipicamente ‘femininas’, ainda que as mesmas recorressem a visuais infantis erotizados.

Outro aspecto importante revelado pelo estudo fora o de que o consumo de variados acessórios, como as peças propostas pela escola em torno de seus uniformes escolares, compreendidos aqui como artefatos culturais, vinha como uma possibilidade oferecida pela instituição no intuito de tornar-se *moderna*, ou ainda, num local ‘atrativo e alegre’ aos olhos dos/as estudantes.

Na escola em que a pesquisa foi realizada a possibilidade apresentada às crianças, de consumir determinados produtos —como os uniformes escolares—, servia como *inscrição* desses sujeitos num determinado grupo (o de consumidores), demarcando seu pertencimento e adesão às propostas escolares ‘inovadoras’. Mais do que usufruir dos benefícios advindos de tais produtos,

como a composição do visual uniformizado, cobiçado e distintivo entre as demais crianças, estava em jogo a possibilidade de ser diferenciado como aquele sujeito que era capaz de consumir determinados produtos.

Tudo isso corrobora com o entendimento de que a escola é uma instituição social inserida neste tempo singular, o que nos leva a considerar os fetiches de consumo entremeados com suas práticas e o fato de que

(...) nosso mundo caracteriza-se pela descartabilidade, pela velocidade, pela volatilidade, pela compressão espaço-tempo, *pela excessiva visibilidade* [dos corpos], pela ambivalência, pela fugacidade, pela instantaneidade, pela obsolescência, pela efemeridade, pelo individualismo, *pela busca de pertencimento*, pela incompletude, entre tantas outras dimensões (MOMO, 2007, p. 323). [grifos e acréscimos meus]

Validamente, tal proposta escolar também visava o ganho de muitos/as estudantes pela reinvenção/remodelação dessa prática de uniformização do seu vestuário, tendo em vista que era permitido aos/as alunos/as escolher de que modo vestir-se para ir à escola. Essa onda de consumo e 'modernidade', glamurosamente revestida pela prática de composição da imagem estudantil uniformizada também reverteu-se na obtenção de lucros por parte da escola.

Diante dos dados produzidos para a pesquisa, e ao ponto que eu analisava cada fala, expressão, anotação do caderno de anotações e os aproximava dos estudos que fundamentam a tese, penso poder afirmar que o grande desafio posto a mim como pesquisadora foi o de "(...) buscar enxergar uma infância pós-moderna que, em certa medida, é uma nova infância" (MOMO, 2007, p. 325). Ou seja: uma *nova* infância fabricada por instâncias tais como a mídia e o consumo que não intentam revelar o seu *surgimento*; mas, sobretudo, a sua produção e proliferação, propagada de diferentes modos e por meio de diversos mecanismos na contemporaneidade.

Nesta pesquisa de Doutorado os uniformes escolares e as propostas de sua composição em torno do visual uniformizado me sugeriram compreender

que tais investimentos e práticas estéticas e corporais implicaram na constituição de uma 'nova' infância, glamorosamente produtora de identidades culturais de gênero às meninas em suas vidas escolares.

Ao dizer isso se faz necessário retomar a produtividade e fecundidade das pedagogias culturais, suas representações e seus discursos, também inscritos nessa produção escolar em torno dos uniformes e das identidades de gênero a elas vinculadas. As concepções sobre corpo, moda, embelezamento, consumo, erotização, identidades de gênero são, de alguma forma, potencializadas e reforçadas pela escola, muitas vezes por meio de situações e práticas aparentemente inocentes, como os uniformes escolares. Por certo é válido fazer essa consideração, porém tendo a compreensão de que não seja possível atribuir à escola a responsabilidade (e a culpa) por tais constituições.

Como locais de importantes vivências cotidianas e de aprendizagens que são as escolas, precisamos vê-las como aquelas que amplamente implicam nessa construção das identidades culturais infantis. Mas, também, como uma "instância imersa nas complexas relações sociais e culturais contemporâneas" e, por isso, a necessidade de perceber que suas práticas corporais em torno dos uniformes revelam sua adesão (e produção, certamente) aos desígnios do tempo presente (MEYER e SOARES, 2007).

Entretanto, não são apenas os uniformes, seu uso e sua operacionalidade que incitam essa rede de significações. Na pesquisa realizada foi possível problematizar que as crianças vivem um intenso e acelerado processo de "adultização", em que vislumbramos o borramento de fronteiras entre adultos e crianças em seus atos de embelezamento, o qual já era vivenciado, de diferentes formas, em tempos remotos (CORAZZA, 2002). A proximidade de suas práticas, em especial em seus modos de se vestir e investir no corpo caracteriza o aspecto anunciado por Felipe (2007): de que produzimos, consentimos e potencializamos a "erotização consentida e generalizada" das crianças.

Por esses motivos que permeiam o que fora investigado, compreendendo que os mesmos possuem grande relevância social no campo da educação, essa pesquisa se inscreveu como uma condição de possibilidade, dentre outras tantas, de se pensar, problematizar, discutir e investigar a “pedofilização como uma prática social contemporânea” incrustada e plenamente instaurada em nossa sociedade. Esta tese ainda se posiciona com o interesse de poder contribuir, ampliar e, ao mesmo tempo, particularizar e aprimorar debates, estudos e discussões sobre os temas abordados, desnaturalizando aquilo que se posiciona como natural, habitual, correto, certo, corriqueiro.

Gostaria de salientar que o trabalho que empreendi na concretização deste estudo poderia ter tomado outros rumos, bem como multiplicado olhares e interpretações, corroborando com diferentes aspectos daqueles aqui apresentados. Contudo, nossas vidas são feitas de escolhas e os limites estabelecidos para esta pesquisa se constituem por variados fatores, entre eles, meu envolvimento com novas demandas de trabalho e meu distanciamento da escola onde realizei a pesquisa neste último ano. Esses aspectos, que aponto como ‘limites’, implicaram nas opções que fiz, não abandonando, mas deixando para um próximo momento, o estudo articulado entre Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual. Recorrer à utilização de artefatos visuais tais como as fontes imagéticas e icnográficas converte-se num interesse de estudo que pretendo desenvolver nos próximos anos.

Há muitas veredas e trilhas a serem percorridas no fazer de um trabalho como este; algumas extremamente sedutoras e que, por vezes, parecem nos desviar do caminho, impondo-nos novos rumos, novas lutas, novas parcerias (FELIPE, 2000, p. 179).

Atualmente, minha atuação profissional na Licenciatura em Pedagogia da FURG na área da Didática não exige meu interesse em dar continuidade aos estudos dentro dos campos e da perspectiva que esta tese se insere, mas

coloca-me a necessidade de assumir novos ‘rumos’, engajando-me em outras ‘lutas e parcerias’. Por isso, tenho feito articulações dos debates suscitados nesta pesquisa com os estudos do currículo da formação de professores/as⁶⁶.

Ainda assim, tenho o interesse em investigar essa vida de consumo que adultos e crianças levamos contemporaneamente, atentando para seus processos transitórios e de descartabilidade num tempo em que os proclames ao meio ambiente se fazem tão ‘recorrentes e necessários’⁶⁷.

Logo, em relação a possíveis posições ao estudo, e à validade de sua contribuição para o campo dos estudos no qual se inscreve, é importante salientar que a pesquisa desenvolvida não se converteu em uma análise que pretendeu demarcar negatividades e qualquer tipo de prováveis erros que, por acaso, pudessem estar acontecendo nas práticas realizadas pelas escolas, e em especial na que eu atuava como professora e onde a pesquisa foi realizada, no que diz respeito aos uniformes escolares propostos para as crianças usarem. Do mesmo modo não tive a pretensão de salientar erros e deles assegurar que, não sendo assim, deveríamos estabelecer outras roupas para as crianças usarem nas escolas. Também não foi meu interesse desenvolver o estudo para dizer, então, a forma mais apropriada para vestir as crianças, nem tampouco para elencar quais as peças do vestuário não deveriam ser usadas e, logo, substituídas. Trata-se de uma análise que buscou compreender de que forma e a partir de que determinado momento certos artefatos culturais, em especial os uniformes escolares, ganharam visibilidade, em quais condições passaram a serem usados, remodelados, possíveis de serem compostos, dentro de quais

⁶⁶ Esta pesquisa, vinculada a ações de ensino e extensão, integra minha proposta de trabalho para os três primeiros anos de atuação na universidade, período em que estarei em estágio probatório. Neste estudo problematizo, discuto e investigo os currículos das licenciaturas, em especial o da Pedagogia, e o modo como o mesmo abrange em suas disciplinas e demais proposições formativas e curriculares debates sobre consumo, gênero, sexualidade, erotização, infâncias e culturas, por considerá-las temáticas emergentes na/da formação docente. Esta proposição de estudo também vislumbra meu ingresso com tal temática no Programa de Pós-Graduação em Educação — PPGEDU da FURG, assim da conclusão do Doutorado.

⁶⁷ Esse interesse emerge também por conta da minha imersão nos debates suscitados no Programa de Pós-Graduação em Educação Ambiental – PPGEA da FURG e da minha possibilidade de vínculo com tal programa de pesquisa, em especial, como acadêmica, na futura realização do meu pós-doutoramento.

categorias são produzidos e quais as representações e seus discursos que esse ato de vestir-se para ir à escola tem na produção de identidades de gênero pautadas no corpo, no embelezamento, no consumo e na erotização da infância.

Se somos sujeitos da cultura, se aprendemos continuamente a “sermos” na cultura, cultura essa que é constituída por relações de poder, este é um processo que, de muitos modos, envolve regulação, disciplinamento, constrangimento, enfim, educação. Como escapar? Parece que, enquanto educadores/as e pesquisadores/as, não há como nos encontrarmos num lugar insuspeito, desinteressado, acima ou fora deste mundo no qual pudéssemos nos refugiar, mantendo-nos indiferentes. Pois é justamente essa impossibilidade que aponta para possibilidades. Se o processo não está dado *a priori*, é pois, construído, ele envolve também resistência, subversão, desconstrução, reinvenção (SOSTISSO, 2011, p. 178).
[grifos da autora]

Por fim, saliento que esse interesse de estudo não se concebeu para poder *apontar* algo que se encontrasse adormecido aguardando sua *descoberta*, nem tampouco para sugerir uma *revolução* social nas práticas de uniformização escolar no que tange ao consumo, à moda, ao embelezamento, à produção das identidades de gênero femininas infantis e erotizadas pela operacionalidade dos uniformes, mas sim para que elas próprias, através de suas minúcias, aparentemente tão ingênuas, possam desestabilizar o que é dado e posto a nós suspeitando, interessadamente, de nossas verdades mais sólidas.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Sandra dos Santos. *Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito*. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Mídia impressa e educação de corpos femininos*. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: LCT – Livros Técnicos e Científicos Editora S.A., 1981.

ARRUDA, Angela. *Teoria das Representações sociais e Teorias de Gênero*. *Cadernos de Pesquisa*, n. 117, novembro, 2002.

BALDINI, Massimo. *A invenção da moda: as teorias, os estilistas, a história*. Lisboa : Arte e Comunicação, 2006.

BARBERO, Jésus Martin. *Dos meios às mediações. Comunicação, cultura e hegemonia*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade e Ambivalência*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1999.

_____. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

_____. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

_____. *Trabalho, consumismo e novos pobres*. Barcelona: Gedisa, 2005

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

_____. *Capitalismo parasitário e outros temas contemporâneos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2010.

BOURDIEU, Pierre. *A Distinção: crítica social do julgamento*. Porto Alegre: Zouk, 2007.

BUCKINGHAM, David. *Creecer en la era de los medios electrónicos – tras la muerte de la infancia*. Madrid: Ediciones Morata, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. *Infância e maquinarias*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

BUJES, Maria Isabel E. *Descaminhos*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação*. Rio De Janeiro: DP&A, 2002a.

BUTLER, Judith. *Corpos que pensam: sobre os limites discursivos do “sexo”*. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.). *O corpo educado: Pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

CANCLINI, Néstor García. *Consumidores e Cidadãos*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2001.

CORAZZA, Sandra. *Infância & Educação. Era uma vez... quer que conte outra vez?* Petrópolis: Vozes, 2002.

_____. *História da Infância sem Fim*. Ijuí: Editora Unijuí, 2004.

_____. *O Paradoxo do Uniforme*. Pátio: Revista Pedagógica, Porto Alegre, n° 28, 2004a.

COSTA, Marisa Vorraber. *Novos olhares na pesquisa em educação*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos: novos olhares na pesquisa em educação*. Porto Alegre: Mediação, 1996.

_____. *Educar-se na sociedade de consumidores*. In.: COSTA, Marisa V (org.). *A educação na cultura da mídia e do consumo*. Rio de Janeiro: Lamparina, 2009.

_____. *A escola tem futuro?* Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luís Henrique. *Estudos Culturais, educação e pedagogia*. Revista Brasileira de Educação, n. 23, maio/jun./jul./ago. 2003.

COUTINHO, Karyne Dias. *Lugares de Criança: shopping centers e o disciplinamento dos corpos infantis*. Porto Alegre: UFRGS, 2002. (Dissertação de Mestrado)

COUTO, Edvaldo. *O homem satélite*. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2000.

_____. *Uma estética para corpos mutantes*. In: COUTO, Edvaldo; GOELLNER, Silvana (Orgs.). *Corpos Mutantes: ensaios sobre novas (d)eficiências corporais*. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2007.

CUNHA, Susana Rangel Vieira da. *As infâncias nas tramas da Cultura Visual*. In.: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (orgs.). *Cultura Visual e Infância: quando as imagens invadem a escola*. Santa Maria: Editora UFSM, 2010.

DANTAS, Tiago. *Uniforme Escolar*. 2008. Capturado [em www.brasilecolar.com/volta-as-aulas/uniforme-escolar.htm](http://www.brasilecolar.com/volta-as-aulas/uniforme-escolar.htm) (agosto de 2011).

DO Ò, Jorge Ramos. *O governo de si mesmo – modernidade pedagógica e encenações disciplinares do aluno liceal*. Lisboa: Educa, 2003.

_____. *A governamentalidade e a história da escola moderna: outras conexões investigativas*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, *Educação e Realidade*, v.34, n.2, 2009.

DORNELLES, Leni Vieira. *Meninas no Papel*. Porto Alegre: UFRGS, 2002 (Tese de Doutorado).

_____. *Sobre Meninas no Papel: inocentes/erotizadas? As meninas hoje*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, Educação e Realidade, v. 35. n. 3. 2010.

DUARTE, Rosália. *A televisão pelo olhar das crianças*. São Paulo: Editora Cortez, 2008.

DUSSEL, Inés. *Historias de guardapolvos y uniformes: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela*. In.: GVIRTZ, Silvina. (compiladora). *Textos para repensar el día a día escolar: sobre cuerpos, vestuarios, espacios, leguajes, ritos y modos de convivencia en nuestra escuela*. Buenos Aires: Santillana, 2000.

ECO, Umberto. *História da Beleza*. Rio de Janeiro: Record, 2004.

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

ELIAS, Norbert. *O Processo Civilizador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994.

FELIPE, Jane. *Governando mulheres e crianças: Jardins de infância em Porto Alegre na primeira metade do século XX*. Porto Alegre: UFRGS, 2000 (Tese de Doutorado).

_____. *Infância, gênero e sexualidade*. Revista Educação & Realidade, Porto Alegre, v. 1, n. 25, p. 115-131, 2000a.

_____. *Governando os corpos femininos*. Revista eletrônica Labrys, Brasília, v. 4, 2003.

_____. *Afinal, quem é mesmo pedófilo?* Cadernos Pagu, v. 26, 2006.

_____. *Erotização dos corpos infantis*. In.: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs). *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Representações de gênero, sexualidade e corpo na mídia*. Revista Tecnologia e Sociedade, 2007a.

_____. *Infâncias, sexualidades e pedofilização: o corpo feito espetáculo*. In: GONÇALVES, Jadson; RIBEIRO, Joyce; CORDEIRO, Sebastião. (Org.). *Pesquisa em educação: territórios múltiplos, saberes provisórios*. 1 ed. Belém/PA: Açaí, 2010.

_____. *Pedofilização da sociedade*. *Jornal Opinião*, Minas Gerais, p. 04 - 04, 30 maio 2010a.

_____. *Sobre pedofilia*. *Revista Mente e Cérebro*, São Paulo, 2011.

_____. *Pedofilização como prática social contemporânea nos sites para crianças*. *Revista Direitos Humanos*, 2012.

Felipe, Jane; GUIZZO, Bianca S. *Erotização dos corpos infantis na sociedade de consumo*. *Pro-Posições (Unicamp)*, Campinas - UNICAMP, v. 14, n. 3, p. 119-129, 2003.

_____. *Entre batons, esmaltes e fantasias*. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Estudos Culturais, Gênero e Infância: limites e possibilidades de uma metodologia em construção*. In: *Anais do I Seminário Brasileiro de Estudos Culturais em Educação - identidade, poder e diferença (CD-ROM)*. Canoas: Editora da Ulbra, 2004a.

FIGUEIRA, Márcia Luiza Machado. *A revista Capricho e produção de corpos adolescentes femininos*. In.: LOURO, Guacira; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, Gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

FILHO, Clóvis de Barros; CASTRO, Gisela (Orgs.). *Comunicação e Práticas de Consumo*. São Paulo: Saraiva 2007.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. *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.

_____. *Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar*. In.: COSTA, Marisa Vorraber (org.). *Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer a pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

_____. *Televisão e educação: fruir e pensar a TV*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do Poder*. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

_____. *Vigiar e punir: história da violência nas prisões*. Petrópolis: Vozes, 1987.

_____. *História da sexualidade 2: o uso dos prazeres*. Rio de Janeiro: Graal, 1998.

FRANÇOIS, Ewald. *Foucault, a norma e o direito*. Lisboa: Comunicação e Linguagem, 1993.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *Pedagogias críticas e subjetivação: uma perspectiva foucaultiana*. Petrópolis: Vozes, 2002.

GARDIN, Carlos. *O corpo mídia: modos e moda*. In.: OLIVEIRA, Ana Cláudia; CASTILHO, Kathia (orgs.). *Corpo e Moda: por uma compreensão do contemporâneo*. Barueri, SP: Estação das Letras e Cores Editora, 2008.

GIRARDELLO, Gilka. *Produção Cultural Infantil diante a tela: da TV à Internet*. In.: FANTIN, Mônica e GIRARDELLO, Gilka (orgs.). *Liga, Roda, Clica: estudos em mídia, cultura e infância*. Campinas: Papirus, 2008.

GIROUX, Henry. *Praticando Estudos Culturais nas Faculdades de Educação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos Estudos Culturais em Educação*. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 1995.

GIROUX, Henry; McLAREN, Peter. *Por uma pedagogia crítica da representação*. In: SILVA, Tomaz Tadeu da; MOREIRA, Antônio Flávio (Orgs.). *Territórios Contestados: o currículo e os novos mapas políticos e culturais*. 2.ed. Petrópolis: Vozes, 1998.

GOELLNER, Silvana V. *A produção cultural do corpo*. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOLDENBERG, Mirian. *O corpo como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

GUIZZO, Bianca Salazar. *Identidades de gênero e propagandas televisivas: Um estudo no contexto da educação infantil*. 2005. Porto Alegre, UFRGS, 2005. (Dissertação de Mestrado).

_____. *Aquele 'negrão' me chamou de 'leitão': representações e práticas de Embelezamento na Educação Infantil: uma abordagem na perspectiva de gênero*. Porto Alegre, UFRGS, 2011. (Tese de Doutorado).

HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LARROSA, Jorge. *Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão*. In.: LARROSA, Jorge. SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

LAZZARATO, Maurício. *As revoluções do capitalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

LIPOVETSKY, Gilles. *A Felicidade Paradoxal: ensaio sobre a sociedade do hiperconsumo*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

LONZA, Fúrio. *História do Uniforme Escolar no Brasil*. Ministério da Cultura: Brasília 2005.

LOPES, Alice Casimiro e MACEDO, Elisabeth (orgs.). *Disciplinas e integração curricular: história e políticas*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

LOURO, Guacira Lopes. *Corpo, escola e identidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, *Educação e Realidade*, v. 25, n. 2, 2000.

_____. *Pedagogias da Sexualidade*. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

_____. *Currículo, gênero e sexualidade. O “normal”, o “diferente” e o “excêntrico”*. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007a.

_____. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis: RJ, Vozes, 2007b.

_____. *Heteronormatividade e Homofobia*. In.: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

MARCON, Mônica D'Andréa. *Aspectos Históricos do Uso dos Uniformes Escolares: reflexões no campo da educação e da moda (1940-2000 Caxias do Sul)*. Caxias do Sul: UCS, 2010 (Dissertação de Mestrado).

MEYER, Dagmar Estermann. *Identidades traduzidas – cultura e docência teuto-brasileiro-evangélica no Rio Grande do Sul*. Santa Cruz do Sul: Sinodal/Edunisc, 2000.

_____. *Gênero e educação: teoria e política*. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

_____. *Corpo, Violência e Educação: uma abordagem de gênero*. In.: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

_____; SOARES, Rosângela de Fátima R. *Corpo, gênero e sexualidade nas práticas escolares: um início de reflexão*. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima R. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MOMO, Mariângela. *Mídia e consumo na produção de uma infância pós-moderna que vai à escola*. Porto Alegre: UFRGS, 2007. (Tese de Doutorado).

MÜLLER, Verônica. *História de Crianças e Infâncias – registros, narrativas e vida privada*. Petrópolis: Editora Vozes, 2007.

NARODOWSKY, Mariano. *Infancia y Poder – La confirmacion de La Pedagogia*. Buenos Aires: Editora Aique, 1994.

PAIVA, Flávio. *Eu era assim: infância, cultura e consumismo*. São Paulo: Cortez, 2009.

PEREIRA, Rita Marisa Ribes. *Infância, televisão e publicidade: uma metodologia de pesquisa em construção*. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, n. 116, julho/2002.

POSTMAN, Neil. *O desaparecimento da infância*. Rio de Janeiro: Graphia, 1999.

PRESTES, Liliane Madruga. www.pedagogiasdegêneroesexualidade.com: *O que se ensina e o que se aprende no ambiente virtual?* Porto Alegre: UFRGS, 2010 (Proposta de Tese).

DEL PRIORE, Mary. *Corpo a corpo com a mulher: pequena história das transformações do corpo feminino no Brasil*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.

RAMOS, Marcelo. *O corpo como capital e felicidade*. In.: GOLDENBERG, Mirian (org.). *O corpo como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

ROCHA, Eloisa A. C. *Por que ouvir crianças? Algumas questões para um debate científico multidisciplinar*. In.: CRUZ, Sílvia Helena (org.). *A criança fala: a escuta de crianças em pesquisas*. São Paulo: Cortez, 2008.

ROSISTOLATO, Rodrigo. *Fazendo gênero na escola*. In.: GOLDENBERG, Mirian. *O corpo como capital: gênero, sexualidade e moda na cultura brasileira*. São Paulo: Estação das Letras e Cores, 2010.

SABAT, Ruth. *Pedagogia cultural, gênero e sexualidade*. *Estudos Feministas*, v. 9, n.1, 2001.

_____. *Só as bem quietinhas vão casar*. In.: MEYER, Dagmar; SOARES, Rosângela de Fátima R. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

_____. *Gênero e sexualidade para consumo*. In.: LOURO, Guacira Lopes.; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre. *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. Petrópolis: Vozes, 2007.

SAMPAIO, Inês Sílvia Vitorino. *Televisão, publicidade e infância*. São Paulo: Annablume, 2000.

SANT'ANNA, Denise Bernuzzi de. *Descobrir o corpo: uma história sem fim*. *Educação e Realidade*. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 25, n. 2, jul./dez. 2000.

_____. *Corpos de passagem: ensaios sobre a subjetividade contemporânea*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001.

SANTOS, Luis Henrique Sachhi dos. *Heteronormatividade e Educação*. 2007. Capturado em www.britishcouncil.org.br/download/LuisHenrique.pdf (março de 2009).

SARLO, Beatriz. *Escolas*. In.: GARCIA, Regina L. e MOREIRA, Antonio Flávio M. (orgs.). *Currículo na contemporaneidade: incertezas e desafios*. São Paulo: Cortez, 2003.

SCOTT, Joan. *Gênero: uma categoria útil de análise histórica*. Educação e Realidade. Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 20, n. 2, jul./dez. 1995.

SEFFNER, Fernando. *Equívocos e Armadilhas na Articulação entre Diversidade Sexual e Políticas de Inclusão Escolar*. In.: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). *Diversidade Sexual na Educação: problematizando sobre a homofobia nas escolas*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *A produção social da identidade e da diferença*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da. (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *O Currículo como Fetice: a poética e a política do texto curricular*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

SOSTISSO, Débora Francez. *Como criar meninos e meninas? O governo das condutas maternas e paternas para a constituição da infância*. Porto Alegre: UFRGS, 2011. (Dissertação de Mestrado).

SOUZA, Solange Jobim e; SALGADO, Raquel Gonçalves. *A criança na idade mídia – Reflexões sobre cultura lúdica, capitalismo e educação*. In.: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria Cristina Soares de (orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis: Vozes, 2009.

STEINBERG, Shirley e KINCHELOE, Joe (orgs.) *Cultura infantil: a construção corporativa da infância*. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2001.

VARELA, Júlia. *O Estatuto do Saber Pedagógico*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *O Sujeito da Educação: Estudos Foucaultianos*. Petrópolis: Vozes, 1994.

_____ e ALVAREZ-ÚRIA Fernando. *Maquinaria escolar*. Teoria & Educação, Porto Alegre, n. 6, 1992.

VEIGA-NETO, Alfredo. *De geometrias, currículos e diferenças*. 2002.

VIGARELLO, Georges. *História da Beleza*. São Paulo: Ediouro, 2006.

WEEKS, Jeffrey. *O Corpo e a Sexualidade*. In.: LOURO, Guacira Lopes (org.) *O corpo educado: pedagogias da Sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

WALKERDINE, Valerie. *A cultura popular e a erotização das garotinhas*. In: *Educação e Realidade*, Porto Alegre: FAGED/UFRGS, v. 24, n. 2, jul./dez. 1999.

WOODWARD, Kathryn. *Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual*. In.: SILVA, Tomaz Tadeu da (org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais*. Petrópolis: Vozes, 2000.

Jornais Consultados:

Zero Hora, *Encarte Donna*, 11/10/2004.

Zero Hora, *Encarte Donna*, 11/10/2009.

Documentários Consultados:

Infância, a alma do negócio, 2008. Produzido por Estela Renner e Marcos Nisti (BR/RJ). Disponível em www.youtube.com.br

A invenção da infância, 2000. Produzido por Liliana Sulzbach (BR/RS). Disponível em www.youtube.com.br

Endereços Eletrônicos Consultados:

Sociedade Brasileira de Cirurgia Plástica www.cirurgiaplastica.org.br
(consultado em junho de 2012)

Instituto Alana www.alana.org.br (consultado em abril de 2010)

Mercado da Moda Infantil www.scribd.com/doc/819253/Mercado-de-Moda-Infantil (consultado em abril de 2009)

Abravest www.abravest.org.br (consultado em abril de 2009)

Abit www.abit.org.br (consultado em abril de 2009)

MEC www.mec.gov.br (consultado em novembro de 2009)

G1 Globo <http://g1.globo.com/jornal-da-globo/MaraLuquet.html> (consultado em maio de 2012)

ONU Brasil <http://www.onu.org.br/a-onu-em-acao/a-onu-e-a-saude/>
(consultado em julho de 2011)

Documentos Consultados:

Declaração dos Direitos da Criança (Resolução 1386/59 - ONU)

Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8069/90)

Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96)

Lei do Uniforme Escolar (Lei 3913/83)

Lei do Fardamento Escolar (Lei 8907/94)

Projeto de Lei sobre a Obrigatoriedade do Uniforme Escolar (Lei 2728/07)

ANEXOS



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada *“Indústria Cultural, Consumo e Infância: um estudo sobre as remodelações do uniforme escolar”*, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, em nível de Doutorado, pela acadêmica Dinah Quesada Beck, vem discutindo as transformações ocorridas em torno do conceito de infância e sua educação, tendo como referenciais teóricos os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual. Através da análise de determinados artefatos culturais, em especial aqueles que circulam pelo universo escolar infantil, a pesquisa busca discutir as relações estabelecidas entre práticas de consumo na infância e o consequente fenômeno da exposição da imagem da criança. Em termos metodológicos, a temática do consumo foi apresentada às crianças em alguns encontros semanais, em roda de discussão, seguida da análise de algumas cenas do documentário *“Criança, a alma do negócio”*. Posteriormente, realizamos uma dinâmica no grupo, na qual analisamos essa prática do consumo a partir dos artefatos pertencentes às próprias crianças. Por fim, a discussão em torno da prática de vestir-se para ir à escola, será apresentada aos(as) alunos(as) numa conversa informal, onde serão coletados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as opiniões, os depoimentos e as impressões que as crianças têm sobre esse mesmo processo.

As informações e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro ter sido informado dos objetivos da pesquisa, bem como dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a professora Msc. Dinah Quesada Beck, doutoranda do PPGEDU/FACED/UFRGS, orientada pela professora Dr^a. Jane Felipe de Souza, do PPGEDU/FACED/UFRGS.

Assinatura do responsável pelo aluno

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, ____ de setembro de 2009.



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

A pesquisa intitulada *“Indústria Cultural, Consumo e Infância: um estudo sobre as remodelações do uniforme escolar”*, que vem sendo desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UFRGS, em nível de Doutorado, pela acadêmica Dinah Quesada Beck, vem discutindo as transformações ocorridas em torno do conceito de infância e sua educação, tendo como referenciais teóricos os Estudos de Gênero, os Estudos Culturais e os Estudos da Cultura Visual. Através da análise de determinados artefatos culturais, em especial aqueles que circulam pelo universo escolar infantil, a pesquisa busca discutir as relações estabelecidas entre práticas de consumo na infância e o consequente fenômeno da exposição da imagem da criança. Em termos metodológicos, a temática do consumo foi apresentada às crianças em alguns encontros semanais, em roda de discussão, seguida da análise de algumas cenas do documentário *“Criança, a alma do negócio”*. Posteriormente, realizamos uma dinâmica no grupo, na qual analisamos essa prática do consumo a partir dos artefatos pertencentes às próprias crianças. Por fim, a discussão em torno da prática de vestir-se para ir à escola, será apresentada aos(as) alunos(as) numa conversa informal, onde serão coletados, por meio de entrevistas semi-estruturadas, as opiniões, os depoimentos e as impressões que as crianças têm sobre esse mesmo processo. No intuito de complementar os dados da pesquisa sobre o artefato de estudo que é o uniforme escolar, será realizada um entrevista, com coleta de informações sobre essa prática de uniformização da vestimenta escolar, com o (a) responsável pelo setor de marketing e comunicação da escola e com o (a) responsável pela venda dos uniformes escolares.

As informações e resultados da pesquisa estarão sob sigilo ético, não sendo mencionados os nomes dos participantes em nenhuma apresentação oral ou trabalho escrito que venha a ser publicado.

Pelo presente Termo de Consentimento, declaro ter sido informado dos objetivos da pesquisa, bem como dos procedimentos utilizados para a coleta de dados. A pesquisadora responsável por esta pesquisa é a professora Msc. Dinah Quesada Beck, doutoranda do PPGEDU/FACED/UFRGS, orientada pela professora Dr^a. Jane Felipe de Souza, do PPGEDU/FACED/UFRGS.

Assinatura do(a) entrevistado(a)

Assinatura da pesquisadora

Porto Alegre, ____ ____.