



***INTERLOCUÇÕES ENTRE FRIDA KAHLO E GÊNERO:
DESCONSTRUINDO ESTEREÓTIPOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL***

***INTERLOCUTIONS BETWEEN FRIDA KAHLO AND GENDER:
DECONSTRUCTING STEREOTYPES IN EARLY CHILDHOOD***

***INTERLOCUCIONES ENTRE FRIDA KAHLO Y GÉNERO:
DECONSTRUYENDO ESTEROTIPOS EN LA EDUCACIÓN INFANTIL***

Lucas de Bárbara Wendt¹

Lutiere Dalla Valle²

Cauê Rodrigues³

RESUMO

Esta escrita parte de experiências pedagógicas desenvolvidas na Educação Infantil ao acionar junto às crianças o olhar crítico-reflexivo entorno às noções estereotipadas de corpo e gênero que eram trazidas por elas em nossos encontros. A partir de referenciais visuais da obra da artista mexicana Frida Kahlo em diálogo com o livro *Grandes mulheres que mudaram o mundo*, interrogamos como se articulavam suas percepções mediante distintas formas de representação dos corpos e gêneros, para além daquilo que comumente era visibilizado pelas mídias hegemônicas ou em seus cotidianos. Neste interim, nos interessou examinar como operavam as políticas de representação na produção dos seus imaginários, sobretudo no que tange às questões de gênero quando colocadas em processos de problematização por contrastes ou similaridades. Coincidimos que é a partir da infância que as noções de corpo e gênero são constituídas, sobretudo atravessadas pelos artefatos culturais de consumo produzidos pelas grandes indústrias. E que, portanto, são relevantes proposições que contribuam para pensar e problematizar versões estereotipadas bem como perspectivas binárias e preconceituosas de gênero. Neste contexto, a aliança entre a arte e a literatura junto às crianças nos possibilitou o fomento ao olhar reflexivo-crítico frente a determinadas noções de corpo e gênero que formavam parte de seus repertórios.

PALAVRAS-CHAVE: Corpo. Infância. Pedagogia. Gênero. Artes

¹ Mestrando. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil.

² Doutor em Artes Visuais. Universidade de Barcelona, Barcelona, Barcelona, Espanha.

³ Mestre em Ciências Sociais. Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, Rio Grande do Sul, Brasil.

RESUMEN

Este texto parte de experiencias pedagógicas desarrolladas en Primaria con el propósito de estimular la mirada crítico-reflexiva con niños y niñas en torno a las nociones estereotipadas del cuerpo y género que compartían en las clases. A partir de referencias visuales de la obra de la artista mexicana Frida Kahlo en diálogo con el libro *Grandes Mujeres que cambiaron el Mundo*, examinamos cómo sus percepciones se articularon a partir de diferentes formas de representación de cuerpos y géneros, más allá de lo comúnmente visualizado por los medios de comunicación hegemónicos. Mientras tanto, nos interesaba explorar cómo operaban las políticas de representación en la producción de sus imaginarios, especialmente en lo que se refiere a las cuestiones de género desde la problematización por contrastes o similitudes. Coincidimos en que es desde la niñez que se constituyen las nociones de cuerpo y género, especialmente atravesadas por artefactos culturales de consumo producidos por las grandes industrias. Y que, por tanto, son relevantes las propuestas que contribuyen a pensar y problematizar versiones estereotipadas, perspectivas binarias y prejuicios de género. En este contexto, la alianza del arte y la literatura nos permitió una mirada reflexiva-crítica sobre ciertas nociones de cuerpo y género que formaban parte de sus repertorios.

PALABRAS-CLAVE: Cuerpo. Infancia. Pedagogía. Género. Arte.

ABSTRACT

This writing is based on pedagogical experiences developed in Early Childhood Education by triggering a critical-reflective look with the children around the stereotyped notions of body and gender that were brought by them in our meetings. Based on visual references of the work of the Mexican artist Frida Kahlo in dialogue with the book *Great women who changed the world*, we question how their perceptions were articulated through different forms of representation of bodies and genders, beyond what was commonly visualized by the hegemonic media. Or in their daily lives. In the meantime, we were interested in examining how representation policies operated in the production of their imaginaries, especially with regard to gender issues when placed in processes of problematization by contrasts or similarities. We agree that it is from childhood that the notions of body and gender are constituted, especially crossed by cultural artifacts of consumption produced by large industries. In addition, therefore, propositions are relevant that contribute to thinking about and problematizing stereotyped versions as well as binary and gender biased perspectives. In this context, the alliance between art and literature with children enabled us to foster a reflective-critical look at certain notions of body and gender that formed part of their repertoires.

KEYWORDS: Body. Childhood. Pedagogy. Gender. Art.

Introdução

*Diz-se que corpos carregam marcas.
Poderíamos, então, perguntar: onde elas se inscrevem?
O que elas “dizem” dos corpos? Há corpos não marcados?
Elas, as marcas, existem, de fato?
Ou são uma invenção do olhar do outro?.*
Guacira Lopes Louro

A entrada das crianças na escola marca uma importante etapa de transformações em suas vidas, pois é nesta fase em que elas iniciam o processo de socialização com seus pares, seja por meio de brincadeiras com outras crianças, pela mediação de proposições pelos professores e professoras ou pelo próprio cotidiano pedagógico da escola, que fornece esse espaço de socialização para além do contexto familiar. Neste momento, os profissionais que atuam na educação infantil possuem papel preponderante: mediar suas construções identitárias, bem como elaborações subjetivas advindas dos espaços familiares em interação com a sociedade, estimulando novas descobertas através de experimentações variadas.

Dessa forma este trabalho parte de uma prática pedagógica desenvolvida com crianças no âmbito da educação infantil, no qual buscou-se estabelecer espaços de diálogo e desconstrução de estereótipos a partir das obras de Frida Kahlo como dispositivo pedagógico (VALLE, 2020). Percebeu-se no decorrer do ano escolar da turma, que algumas crianças, sobretudo os meninos, acabavam sexualizando e objetificando o corpo feminino, seja através de artefatos culturais, como brinquedos e brincadeiras, seja nas e ações em momentos de interação com seus pares. Diante disso, considerando a necessidade de trabalhar com uma prática pedagógica que pudesse contribuir para a desconstrução de um olhar machista e patriarcal, organizou-se uma exposição com imagens impressas em dimensões A4, as quais foram expostas no pátio da escola, de modo a convidar as crianças a estabelecerem diálogos e reflexões. A proposição pedagógica surgiu por meio da observação de um grupo de crianças de cinco anos de idade, no qual percebeu-se, a partir de seus relatos, posicionamentos e naturalizações machistas e preconceituosas, bem como um processo de estranhamento diante de algumas representações visuais do corpo feminino, aspectos que demonstraram a relevância e emergência de uma pedagogia por um viés de gênero.

A partir da realização da instalação das obras, nos atentamos a potência edu(vo)cativa das imagens ao acionar relatos sobre o que viam de si mesmas nas imagens (VALLE, 2018). Isto é, ao estabelecer relações entre o que as imagens remetiam e o que desconheciam, foi possível acessar parte de seus imaginários individuais e coletivos, bem como quais perspectivas de diálogo entravam em jogo no momento da interação proposta. Do mesmo modo, percebemos que as reproduções das obras da artista mexicana favoreciam a introdução sobre a temática de gênero na educação infantil. Foi por meio desta experiência e das observações realizadas que constatamos, através das narrativas por elas produzidas (orais e visuais), a urgência de

abordarmos o tema, através do que elas criavam, interpretavam e como estabeleciam associações com suas vivências. Nesse sentido, foi essencial trazer produções artísticas e literárias de outras mulheres latino-americanas também, para criarmos noções de representatividade a estes corpos que foram histórica e socialmente apagados e silenciados, buscando compreender quais diálogos possíveis poderíamos suscitar no contexto escolar nesta faixa etária.

Situando a perspectiva metodológica

Como mencionado, o artigo parte de um relato de experiência desenvolvido durante a realização do Estágio no Curso de Graduação em Pedagogia, no qual foram realizadas proposições pedagógicas junto a uma Escola Municipal de Educação Infantil (E.M.E.I) localizada no município de São Leopoldo/RS. A pesquisa se baseia na abordagem qualitativa exploratória, buscando compreender os sentidos construídos pelas crianças ao se encontrarem com obras de Frida Kahlo (HERRERA, 2011) atravessados pelas relações estabelecidas com o livro *Grandes mulheres que mudaram o mundo*, de Kate Pankhurst (2019). A escolha da turma foi realizada por conveniência, na qual o primeiro autor o primeiro realizava seu estágio. A turma era formada por 8 crianças na faixa etária de 5 anos. Neste contexto, cabe destacar que a gestão da escola se manifesta favorável às discussões de gênero e sexualidade, tendo em vista que seu Projeto Político Pedagógico defende uma pedagogia baseada na diversidade e na inclusão.

Para tanto, a abordagem teórico-metodológica respaldada por Fernando Hernández (2007) no que tange as discussões relacionadas às imagens – sobre como operam na produção das identidades, emergindo como interlocutora com os referenciais dos estudos de gênero. A partir de Carrie Paechter (2009) e Guacira Lopes Louro (2013) foi possível refletir sobre a produção cultural do corpo, bem como das representações e narrativas que são constituídas em torno dos corpos femininos além de outros autores e autoras que nos ajudam a tecer alguns diálogos pertinentes à temática. Como dispositivo para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, utilizou-se de reproduções impressas de algumas obras da artista Frida Kahlo, e uma obra literária intitulada *Grandes Mulheres que mudaram o mundo*, de Kate Pankhurst. As reproduções visuais foram expostas no pátio da escola, sendo elas: *A Coluna Partida* (1944), *O veado ferido* (1946), *Autorretrato com colar de espinhos e beija-flor* (1940) e *Raízes* (1940). A

proposta pedagógica passou pela revisão da coordenação escolar e da professora regente da turma, tendo autorização para ser colocada em prática com as crianças.

Nesse sentido, as imagens (das obras artísticas) constituem o ponto de partida da discussão, constituindo-se estratégias didático-pedagógicas de fomento a diálogos sobre corpo e gênero a partir de sua interlocução. Pulsantes e vivas, acreditamos que as imagens são capazes de criar circunstâncias de aprendizagem (DELIGNY, 2018) favoráveis ao protagonismo das crianças outorgando-lhes espaços de fala espontânea daquilo que veem e compreendem do que visualizam. Desde uma perspectiva afetiva (no sentido daquilo que lhes afeta e movimenta), o campo das imagens em tensionamento possibilita a produção de caminhos possíveis para a (des)construção de imaginários e normativas pré-estabelecidas na infância ao confrontar padrões de representação frente às possibilidades subjetivas da interpretação. Pois, como argumenta o Fernando Hernández “(...) o visual e o artístico conseguem respostas tanto multissensoriais e emocionais como também intelectuais, podem ser mais memoráveis que muitos textos escritos e, portanto, ter maior influência” (HERNÁNDEZ, 2023, p. 51). Isto é, as imagens movimentam o caráter emocional e tendem a permanecer conosco, talvez ocultas em nosso inconsciente, “para aparecer e provocar uma resposta mais tarde” (HERNÁNDEZ, 2023, p. 51).

Como um modo de acionar o pensamento crítico-reflexivo, a Perspectiva Educativa da Cultura Visual opera com o universo das incertezas e da interpretação baseada no olhar que é culturalmente construído (HERNÁNDEZ, 2007). Isto é, não existe neutralidade nas produções simbólicas produzidas e disseminadas pelas culturas – sobretudo as culturas dominantes - que almejam a manutenção de determinadas perspectivas discursivas, bem como relações de poder e dominação (VALLE, 2020).

Assim, a abordagem edu(vo)cativa nos permitiu acionar os imaginários das crianças em relação às concepções de si e de mundo que produziam de modo espontâneo diante do que visualizavam. Esta perspectiva, longe de um enfoque prescritivo, apontou pistas para iniciarmos nossos diálogos com as crianças, pois, segundo Lutiere Dalla Valle (2019, p. 83): “*educativo, evocativo, cativo*, sugere, portanto, a ideia de conectividade, de ajuntamento inclusivo, justificando-se pela experimentação a possibilidade de dar conta (ainda que provisoriamente) das experiências subjetivas e sensíveis com/a partir das artes”. Isto é, ao convidá-las a pensar sobre o que as imagens lhes apresentavam, quais outras imagens faziam referência ou lembravam; e por último, qual o sentimento diante dela (estranheza ou

afeição) de algum modo lhes permitiam tecer algumas reflexões sobre o que viam e como conectavam determinadas representações. A partir dessa abordagem, tendo as imagens como ponto central, suscitamos diálogos que conversam com o campo emocional, afetivo e corporal, mobilizando pensamentos sobre o feminino e o corpo, adentrando zonas de expectativas e resistências.

Colocar imagens em relação pedagógica significa estabelecer conexões, isto é, proporcionar circunstâncias que apontem pistas para a formulação de pensamentos e ideias que buscam dar conta daquilo que sucede no ato de sua visualização. Estamos de acordo com Fernando Hernández quando afirma que “a contribuição principal da perspectiva da cultura visual é propor (argumentando seu sentido) uma mudança de foco do olhar e do lugar de quem vê” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 35). Ou seja, o que estamos propondo é justamente, a partir do confronto de ideias e imaginários, ressignificar modelos heteronormativos que seguem impeditivo o acesso a repertórios visuais plurais, diversos e inclusivos.

Diante da “extensa gama de imagens vernáculas e midiáticas, imagética eletrônica contemporânea e toda a história da imagética produzida e utilizada pelas culturas humanas” (DUNCUM, 2011, p. 21), nos parece fundamental ponderarmos não apenas ao que as imagens exigem, mas igualmente examinar como operam as políticas de representação na produção dos corpos, sobretudo às questões de gênero.

Durante nossa proposição, ao serem desafiadas a produzirem suas próprias narrativas sobre o que compreendiam das imagens em exposição, nosso convite foi para que pudessem exercitar o pensamento motivado pelas imagens, enredando o prazer do olhar com as incertezas da interpretação. Ou seja, estabelecer vínculos entre imagens e modos de ver sob a ótica cultural do olhar, esmiuçando relações de poder implícitas que talvez não fossem possíveis de serem abordadas se não a partir de sua natureza visual.

Já a leitura do livro de Kate Pankurst nos possibilitou estabelecer outro tipo de relação com a produção simbólica das crianças no decorrer de nossas intervenções. Ao disponibilizar o livro para seu manuseio, curiosas e dispostas a estabelecer relações entre a narrativa literária e suas próprias histórias de vida (entrelaçadas por relações familiares) seguiram incitando o jogo entre aquilo que sabiam e aquilo que desejavam descobrir. Nesse espaço de leitura, as crianças puderam questionar suas representações sobre os corpos femininos, elaborando novos conceitos a partir da experiência com o livro, de maneira a ampliar assim as possibilidades do que concebiam e do que poderiam atribuir aos papéis social e historicamente convencionados como femininos. Nesse

sentido, a leitura contribuiu para que as crianças pudessem olhar para a temática de gênero e corpo de forma reflexiva ao perceberem outras narrativas, sobretudo por ser o livro uma importante ferramenta pedagógica na infância, isto é, outra via para a constante construção do imaginário das crianças, além de intervir de modo produtivo no desenvolvimento introspectivo, emocional e crítico.

Interlocuções entre Arte e Pedagogia na problematização de estereótipos

“O corpo também aprende. Agimos algumas vezes como se fosse possível, de fato, estabelecer uma oposição entre corpo e mente. Esquecemos (ou não percebemos) que não apenas a mente do/a educando/a toma conhecimento dos fatos que os/as circulam, mas também os seus corpos”.

Sandra dos Santos Andrade

Na educação infantil as crianças dão os primeiros passos de inserção nos espaços coletivos ao sair dos seus lares para irem até a escola, e, portanto, é a partir deste momento que elas carregam consigo suas narrativas e vivências de casa, e aprendem, também, com outras crianças novos repertórios e códigos de gênero. É também um espaço de tensão onde alguns corpos são aceitos e vistos e outros não, onde é demarcado o lugar sociocultural que homens/meninos e mulheres/meninas devem ocupar na sociedade – em grande parte respondendo aos imaginários coletivos forjados pelos produtos de consumo da cultura popular. Muitos códigos e normas de gênero vão sendo modelados esses corpos para que sejam aceitos dentro de determinadas expectativas binárias do masculino ou feminino. Entretanto, toda a diversidade que fugir a esta norma, possivelmente, ficará à margem, conformando-se na perspectiva do estranho ou, na pior das hipóteses, nas categorias do ridículo, daquilo que deve ser banido. Louro (2013, p. 85), sobre esse aspecto, pondera que “uma multiplicidade de sinais, códigos e atitudes produz referências que fazem sentido no interior da cultura e que definem (pelo menos momentaneamente) quem é o sujeito”.

Carrie Paechter contribui para esse debate ao afirma que na escola,

as normas da masculinidade e feminilidade em relação às quais as crianças são avaliadas e estimuladas a emular envolve – particularmente nos primeiros anos na escola, quando a educação está repleta de noções sobre o desenvolvimento infantil – uma considerável vigilância, assim como a disciplina das mentes e dos corpos, tudo em conformidade às práticas na vida escolar. (PAECHTER, 2009, p. 72).

Portanto, normas de masculinidade ou feminilidade, ou seja, aquilo que homens ou mulheres devem seguir, estão sendo configuradas a todo momento, do nascimento à fase adulta, na qual cada cultura determina (seja por meio de ritos ou experiências cotidianas com os artefatos culturais com os quais dialoga), tendem a controlar esses corpos para que ajam em prol de uma sociedade constituída para atender às expectativas heteronormativas, em geral machistas e patriarcal reguladoras dos corpos femininos. Por exemplo, essas normas dizem o que uma mulher pode ou não vestir, que os meninos não podem ser sensíveis, que algumas imagens do corpo feminino devem ser censuradas. Esses padrões a serem seguidos são prejudiciais tanto para meninos e homens, quanto para meninas e mulheres, pois, ao chegarem na fase adulta, enfrentam diversos problemas para se adequarem aquilo que foram designados e designadas a ser. Além disso, qualquer sujeito que ouse fugir desses moldes pré-concebidos irá sofrer consequências atravessadas por bullying, preconceito e violências físicas e morais ao longo de seu desenvolvimento.

Entre corpos, desejáveis e indesejáveis, aceitos e negados, inteiros ou quebrados, eles permeiam o olhar das infâncias, que escapam do olhar do adulto. O olhar adulto está contaminado de pré-conceitos, estigmas e aversões, “as construções coletivas de masculinidade e feminilidade das crianças também são influenciadas por adultos que transitam nos ambientes onde essas construções ocorrem” (PAECHTER, 2009, p. 76). As crianças mergulham por esse universo imerso de codificações de gênero e sexualidade, porém algumas conseguem desviar e criar rupturas nessas construções violentas do corpo que é bem-visto, daquele que merece ser maltratado e negado.

As rupturas no olhar da criança podem ser estimuladas pela escola através da atuação do/da docente que irá atuar em uma formação pautada pela diversidade, sobretudo pela multiplicidade de corpos e vidas, pela igualdade entre meninos e meninas, homens e mulheres. Não se deve negar ou agir como se as crianças não tivessem conhecimentos, vivências e experiências, pois elas possuem, afinal, elas estão inseridas no mesmo universo que nós, adultos. Nesse sentido, há um imaginário de que as crianças não possuem capacidade crítica e reflexiva e que algumas questões não devem ser discutidas na Educação Infantil. Essa visão é extremamente adultocêntrica, e talvez mais uma forma de controlar os corpos e mentes das crianças para que eles se tornem objeto de manutenção das questões de gênero ao longo de suas vidas.

Tamara Grigorowitschs e Lilian Santos (2008, p. 77) nos ajudam a refletir ao argumentar que:

A socialização constitui-se de uma série de processos interativos e formadores das identidades, nos quais as crianças tornam parte como atores, sendo reconhecidas como seres humanos “incompletos” que precisam ser socializados somente por adultos. A categoria gênero é uma das formas de distinção presente nos processos de socialização e fundamental para a formação das identidades de meninas e meninos, ao definir formas de jogar e de socializar, modelando masculinidades e feminilidades variadas.

Essas manutenções são constantemente reiteradas nas infâncias, principalmente por instituições de regulação das questões de masculinidade e feminilidade, e de que forma esses corpos vão se constituir. Entretanto, acreditamos que pode ser relevante ao professor e a professora mediar esse processo de descontaminação do olhar, levar em conta as vivências na infância e considerar o fato de que crianças são sujeitos que produzem e constituem suas culturas, assim como os adultos. Dessa forma, o/a professor/a ao mesmo tempo precisa estar atento sobre as questões de masculinidade e feminilidade, a fim de não reforçar mais estereótipos e preconceitos, pois para Carrie Paechter, “tais distinções podem ser sustentadas e reforçadas pela equipe de educadores ou por outras crianças [...] produzindo cada vez mais, as distinções entre os corpos masculinos e femininos” (PAECHTER, 2009, p. 82).

Diante disso, é importante sabermos que na escola existem todos os tipos de corpos e existências, alguns desviam-se dos padrões, enquanto outros se conformam. Para Leite e Silva:

os corpos parecem que não estão ali pra ocupar lugar ou falar algo dos sujeitos, mas parece que se apresentam para romper com lógicas determinantes e determinadas por discursos e modos de ser e estar no mundo, criam metamorfoses que rompem com a rigidez de certas hierarquizações de tempos e espaços. (LEITE; SILVA, 2018, p. 67).

Corpos que contrapõem o pensamento hegemônico heteronormativo fomentam perspectivas mais inclusivas à diversidade de ser e existir. Portanto, romper com o pensamento dicotômico e dualista na educação infantil nos convida a pensar em termos de pluralidade e diversidade de representações, de possibilidades de *ser* e *estar*, abrindo-se às representações visuais criadas e difundidas pela cultura popular como dispositivos de afirmação e contestação.

Questionar perspectivas de dominação-submissão – sobretudo presentes nos artefatos culturais produzidos para consumo infantil – nos colocam diante de um desafio atual, especialmente diante de narrativas de grande circulação baseadas na composição

binária homem-mulher/masculino-feminino – muitas vezes estereotipadas acerca dos papéis que devem desempenhar homens e mulheres, de força e fragilidade, virilidade e feminilidade.

No que tange às produções de Hollywood, temos uma proliferação de estereótipos criados acerca das princesas, algumas retomadas dos contos clássicos com personagens femininas menores, frágeis à espera de príncipes que possam resgatá-las, como troféu após vencer uma batalha épica, como por exemplo *A Bela Adormecida* e *Branca de Neve e os Sete Anões*. Neste sentido, é recente a referência a questões de diversidade que sinalizam outras possibilidades aos corpos tidos como “diferentes”, como por exemplo, no filme *Shrek*, no qual há uma personagem trans chamada Dóris, “Ela é muito masculina, tem o corpo grande, musculoso, e seu peito não tem volume. Por outro lado, também usa muita maquiagem, um penteado feminino, e um vestido”. (JUNIOR; LARA, 2012, p. 7)

É inegável o poder de persuasão criado pela cinematografia popular de animação na produção de imaginários coletivos sobre ser homem/mulher a partir dos estereótipos de princesas e príncipes, heróis e donzelas. Há referências na vestimenta, nos materiais escolares, nos utensílios domésticos, incorporando-se às brincadeiras de “luta” dos meninos, ou das canções entoadas e coreografadas pelas “meninas-princesas”, reproduzindo todas as gestualidades das personagens que convidam para habitar suas brincadeiras. Em uma sala de aula da educação infantil é possível observar como estes fenômenos culturais se manifestam e, por sua vez, o impacto que produzem na configuração de imaginários coletivos, especificamente no que tange às representações corpóreas e de gênero.

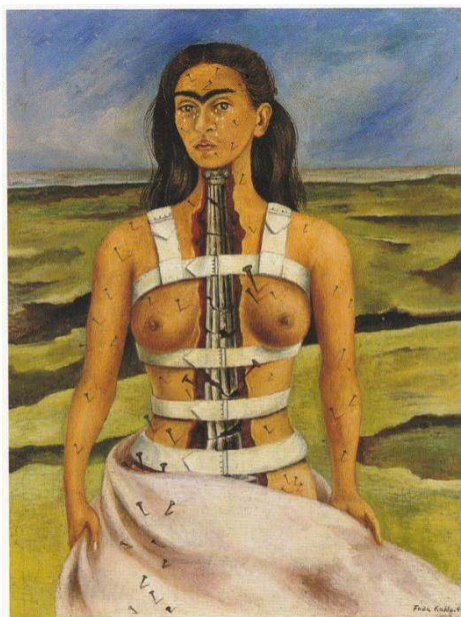
Ao ativar modos de *existir*, estas narrativas (extremamente sedutoras) criam desejos de consumo, modelos a serem seguidos, reproduzindo e difundindo imaginários coletivos nos variados âmbitos da vida cotidiana, que podem ir além de ideais de corpo e satisfação sexual – configurando estereótipos, definindo papéis e formas de articulação da própria vida. Portanto, atentar às representações que adentram os espaços educativos destinados às infâncias requer um olhar atento, que ajude a refletir sobre as formas de *ver* e *ser visto*, que, sob a ótica da criticidade, pode contribuir a romper imaginários dicotômicos e dualistas.

Frida Kahlo: representações do corpo e do feminino para acionar percursos

“Há diversas pedagogias atuando no meio social e ensinando aos corpos masculinos e femininos, adultos e infantis modos de se comportar e de se relacionar com as coisas do mundo”.

Sandra dos Santos Andrade

Ao ingressarem no espaço da instalação das imagens produzidas por de Frida Kahlo, uma delas em especial chamou a atenção das crianças. Na imagem, havia a representação de um corpo feminino com os seios à mostra, (o que, talvez, para alguns adultos, ainda seja motivo de estranhamento e censura), que despertou de imediato algumas reações: para as crianças, principalmente para os meninos, as imagens foram motivo de chacota e muitas gargalhadas. “A coluna partida” apresenta o corpo despido, com a figuração em primeiro plano, um semblante que encara o(a) espectador(a) enquanto parece apoiar-se na estrutura que lhes confere algum tipo de sustentação. A ambientação (uma paisagem que divide o quadro entre céu e terra) apresenta poucos elementos visuais, tornando a representação do corpo feminino (tomado por pregos) uma cena que angustia e que poderia causar estranheza pela possível “agonia” da figura que protagoniza a cena. Entretanto, não foram as perfurações perturbadoras dos pregos que rasgam sua pele que movimentou os olhares infantis, mas a ideia de um “sexo” visível. Ou seja, qualquer que seja a referência “àquelas” partes do corpo que façam referência “às partes íntimas” de uma pessoa, foram as grandes questões das crianças. Outras, mostraram-se resistentes a observar a obra de Kahlo, fixando a argumentação de uma espécie de repulsa pelos seus seios aparentes.

FIGURA 1: A coluna partida. (1944)

Fonte: La columna rota, 1944. Frida Kahlo, (1907-1954)

Ao refletir sobre a sociedade patriarcal e machista na qual vivemos, Guacira Lopes Louro (1997, p. 143) afirma que

Ela [a ciência] foi feita pelos homens – homens brancos ocidentais de classe dominante – os quais, supostamente, fizeram as perguntas e deram as respostas que interessavam a todas as pessoas. Possuidores de alguma capacidade “extraordinária” o que era importante em geral.

Não é estranho que as mulheres, sobretudo, seus corpos, sejam invisibilizados e vistos de forma passiva e subordinada. Historicamente, a figura masculina tem ocupado espaços de poder, ditando normas, códigos e regulando os corpos femininos, sobretudo, calando suas vozes e as colocando em um espaço de marginalização. A inadequação e o desvio desse corpo feminino foram construídos e são constantemente reforçados e reiterados por homens brancos que carregam consigo os discursos que constroem modos de ser e estar no mundo. Alex Branco Fraga (2013, p. 103) diz que “o masculino se constitui como condição primeira, que subordina o feminino em uma relação hierárquica. Os modos masculinos coincidem com a norma mais geral”.

O discurso hegemônico é ajustado cotidianamente ao estilo de vida masculino, criando limites, perguntas com respostas, e um corpo desviante – o feminino. As imagens, a mídia, propagandas constroem esse imaginário do corpo feminino como um

corpo para consumo. Dessa forma, algumas narrativas acerca dele vão sendo apagadas e invisibilizadas, enquanto outras ganham força – essas narrativas criam hierarquias das relações de poder do homem sobre a mulher.

No contexto da nossa proposição junto às crianças, talvez o grande incômodo causado pela imagem seja justamente por sua ausência, ou ainda, por tratar-se de um tema que segue sendo negligenciado ou atravessado pelos tabus que delimitam o que pode e o que não pode ser visto/mostrado. Quais corpos são visibilizados e em que contextos? De que modo as infâncias têm se relacionado com as representações dos corpos humanos? Como têm sido configuradas as noções de gênero e sexualidades a partir dos artefatos populares que circulam e consomem em seus contextos de vida?

Nas palavras de Sandra dos Santos Andrade (2013, p. 120),

As artes, as ciências, as tecnologias e a mídia de um modo geral (cinema, TV, música, revista...) são consideradas instâncias de produção do corpo porque desenvolvem uma pedagogia voltada para a educação dos corpos de homens e mulheres, de jovens e velhos/as, de brancos/as e negros/as.

Inseridos neste universo, (no qual as posições e representações socioculturais do corpo feminino foram construídas através de controle do corpo das mulheres e meninas), sexualizado e objetificado em revistas, comerciais de TV, propagandas e outros artefatos da cultura em que vivemos, parece refletir nas percepções preconceituosas e carregadas de julgamento (re)produzidas pelas crianças. Imersas em uma cultura que causa repulsa e estranheza a determinados corpos (em geral, aqueles corpos que fogem às normas heteronormativas), vão sendo demarcadas posições e condutas que revelam como “devem ser” e comportar-se frente às leis, morais e discursos que são construídos em torno desses corpos.

Após observarmos e ouvirmos os relatos das crianças, surgiu um diálogo entre uma das professoras presentes e as crianças:

Criança 1 – Meu pai não me deixa ver essas coisas, ele disse que é feio!

Professora – Mas todos(as) nós temos seios, mas para as mulheres crescem mais!

Criança 2 – Mas ela devia estar com roupa! – E mais gargalhadas surgem.

A partir desses diálogos que suscitam e compõem o imaginário infantil, observamos narrativas (re)produzidas por seus contextos sociais e familiares e que, em muitos casos, possibilitam apenas uma maneira de olhar para as relações e diferenças corporais a partir de uma perspectiva binária.

No relato, a criança já compreende o lugar em que as mulheres ocupam na sociedade – um lugar de objetificação de seus corpos. Através de sua fala é possível analisar as conformações que se constroem através do imaginário e das narrativas conservadoras do cotidiano. É imprescindível destacar também, a importância da intervenção da professora ao tentar explicar a criança que os seios fazem parte do nosso corpo, apesar de ser censurado a todo instante através de diversos artefatos da cultura e da sociedade.

O intuito e as implicações construídas durante esse trabalho, não são constituídas na base de um ideal moralista, ou até mesmo como verdade única, mas como uma forma de olhar e tensionar a temática de gênero e de corpos femininos na escola, ao mesmo passo em que há complexidade nesses temas, é possível pensá-los e adaptá-los para a faixa etária, nesse caso com crianças de 5 anos de idade. Comungamos com Daniela Guimarães (2009, p. 69) ao retratar o trabalho ético e pedagógico com as crianças, quando diz que “é preciso pensar um espaço e um educador que deem apoio aos seus movimentos, que incentivem sua autoria e autonomia, que contribuam para a diversificação de suas possibilidades”.

Dessa forma, é importante entender de que lugar surgem construções censuradas em relação à nudez ou proibição do corpo em sua natureza, isto é, compreender para construir junto às crianças outras ou novas formas de pensar sobre seus próprios corpos, sobre o que pode e o que não pode, evitando ou alertando inclusive situações de abuso sexual por parte de outras pessoas. Conhecer o próprio corpo assim como dos demais (compreender o que são suas partes e suas relações nos contextos das culturas) pode ser uma via para a produção de uma cidadania consciente dos processos que constituem enquanto sujeitos sociais que são atravessados pela cultura à qual se insere.

Silvana Goellner destaca que é necessário:

Percorrer histórias, procurar mediações entre passado e presente, identificar vestígios e rupturas, alargar olhares, desconstruir representações, desnaturalizar o corpo de forma a evidenciar os diferentes discursos que foram e são cultivados, em diferentes espaços e tempos, é imperativo para que compreendamos o que hoje é designado como sendo um corpo desejável e aceitável. Lembrando

sempre que essas são referências transitórias, mas que mesmo por assim serem, não perdem seu poder de excluir, inferiorizar e ocultar determinados corpos em detrimento de outros (GOELLNER, 2013, p. 35).

Nesse sentido, a imagem enquanto dispositivo pedagógico de discussão e reflexão junto às crianças, possibilita, para além do estranhamento, pensar sobre o com o corpo feminino, amplia as possibilidades de representação em direção a novas conexões. Cabe ressaltar que nem todas as reflexões são apreendidas de imediato e podem se desencadear a partir de outras experiências, escolares ou não. Dessa forma, o intuito inicial das nossas intervenções no espaço escolar foi desestabilizar verdades preconcebidas e para construir junto às crianças outras formas de estabelecer relações a partir daquilo que vemos e compartilhamos. No que diz respeito à potência das imagens e sua relação com a construção cultural do olhar, Hernández aponta que:

explorar nossa relação com as práticas do olhar, as relações de poder em que somos colocados e questionar as representações que construímos de nossas relações com os outros, pois, ao final, se não podemos compreender o mundo e intervir nele, é porque não temos a capacidade de repensá-lo e oferecer alternativas aos relatos naturalizados. (HERNÁNDEZ, 2013, p. 92).

Diante disto, trazer as imagens das produções artísticas da Frida Kahlo (justamente por sua relação afetiva), nos ajuda a questionar as relações que vão sendo construídas no cotidiano das crianças, trazendo novas representações, olhares e significados sobre esses corpos, pois “as imagens e outras representações visuais são portadoras e mediadoras de significados e posições discursivas que contribuem para pensar o mundo e para pensarmos a nós mesmos como sujeitos” (HERNÁNDEZ, 2011, p. 33).

César Leite e Peterson Silva (2018, p. 58) discutem a necessidade da construção de uma aprendizagem atravessada pelo corpo da criança, que esse corpo seja valorizado, para além de suas mentes. Para os autores: “o corpo inteiro metamorfoseia em gestos, posturas, em imagens [...]. O corpo vivo, confuso, desfocado, fragmentado, pulsante das crianças pequenas e das imagens que rodeiam o universo da pequena infância”.

Imbuídos destas reflexões, acreditamos que a Perspectiva Educativa dos Estudos da Cultura Visual nos possibilita uma aproximação crítico-reflexiva, incitando-nos a revisitar, examinar e ressignificar junto às crianças nossas próprias referências culturais e imagéticas. Para Hernández (2007, p. 41), “tal perspectiva, que vai além de

experiências de apreciação, de prazer estético ou de consumo que a cultura visual pode proporcionar, suscita uma compreensão crítica do papel das práticas sociais do olhar e da representação visual, de suas funções sociais e das relações de poder às quais se vincula”. Para o autor é urgente atentarmos para as representações visuais que exercem poder e definem nossos modos de interatuar cotidianamente:

Vivemos e trabalhamos em um mundo visualmente complexo, portanto, devemos ser complexos na hora de utilizar todas as formas de comunicação, não apenas a palavra escrita. Se não se ensina aos estudantes a linguagem do som e das imagens, não deveriam ser eles considerados analfabetos da mesma maneira como se saíssem da universidade sem saber ler ou escrever? Devemos aceitar o fato de que aprender a comunicar com gráficos, música, cinema é tão importante como fazer com que uma frase funcione. (HERNÁNDEZ, 2007, p. 24).

Para tanto, talvez fosse relevante pensarmos alternativas onde estudos sobre *cinema/gênero/imaginário/subjetividade* no contexto da educação infantil pudessem estar presentes não apenas durante a formação estudantil (desde a educação infantil às séries finais da educação básica), mas igualmente na formação inicial e continuada da docência a fim de oferecer aos professores e professoras alternativas de experimentação e análise diante da potência das imagens: daquilo que ensinam, evocam e aprisionam.

A fim de dar continuidade aos diálogos que emergiram a partir da instalação de imagens das obras de Frida Kahlo e sua relação com o corpo, falamos um pouco sobre sua vida conturbada e o quanto isso era expresso em suas produções. As crianças demonstraram curiosidade na história de vida de Frida e, por meio disso, ao longo da conversa íamos criando conexões para falar sobre os corpos femininos, sobre representação de mulheres e até mesmo sobre violência doméstica.

Outra imagem que constituiu ponto de partida para uma conversa foi “O veado ferido” de 1946, pintado por Frida Kahlo. Foi apresentado às crianças e questionado o que sentiam ao observar a obra. Entre os comentários, surgiram as palavras “*medo*”, “*coragem*” e “*calma*”. A partir disso, conversamos sobre a vida de Frida Kahlo, a relação com seu corpo, a deficiência que possuía e a fragilidade abordada em seus trabalhos. Dialogamos também sobre a série de cirurgias a que a artista foi submetida e que resultaram em sua vivência sobre a cama, bem como seu interesse pelos autorretratos.

FIGURA 2: O veado ferido (1946).

Fonte: El venado herido (1946) Frida Kahlo, (1907-1954)

Em seguida, introduzimos algumas obras de outras artistas mulheres latino-americanas com o intuito de, além de ampliar seus repertórios, fortalecer a cultura local e dar maior visibilidade para estas produções. Imbuídos desta perspectiva, para complementar a proposição em andamento, recorremos ao livro *Grandes mulheres que mudaram o mundo*, de Kate Pankhurst, para igualmente apresentar-lhes outras ou novas referências culturais que evidenciam o protagonismo das mulheres.

FIGURA 3: Diálogos sobre Frida Kahlo. (2021).

Fonte: os autores

Observamos que a leitura da obra complementou a exposição das imagens, colocando em cena uma representação do feminino, corporificando, desta forma, as mulheres que antes eram apresentadas de maneira abstrata.

A leitura de *Grandes mulheres que mudaram o mundo* foi imprescindível, no sentido de apresentar mulheres importantes da nossa sociedade, entre elas mulheres cientistas, artistas, físicas, entre outras áreas de atuação. Apresentar para as crianças estas mulheres, significa dizer que elas podem ocupar esses espaços e podem ser vistas e reconhecidas. Apresentar essas mulheres, contribui para criar novos padrões, e transgredir perspectivas patriarcais e machistas.

Para as meninas, ao trazer estas novas referências para o centro da discussão, em alguns momentos da leitura falavam e demonstravam seus desejos e anseios de se tornarem astronautas, físicas, escritoras e outros espaços nos quais as mulheres parecem não serem representadas, assim como são os homens. Para Sandra Andrade (2013, p. 112), “as representações do corpo feminino, tanto para meninas quanto para mulheres, constroem posições de sujeitos, diferenças e identidades”. Essa representação mexe com as estruturas simbólicas, com os códigos e as significações, que nos permitem entender quem nós somos e o mundo em que vivemos, e de que forma nos vemos (ou não) em determinados signos e espaços. Além disso, as representações em torno dos corpos femininos, se modificam a partir de referenciais teóricos, culturais, econômicos, políticos e sociais, desta forma, sendo importante construir novos modos de olhar para ele (ANDRADE, 2013, p. 112).

Por outro lado, para os meninos pode contribuir para a criação de consciência sobre a desigualdade existente entre os gêneros e a importância dessas discussões na busca de equidade social, colocando-os também como responsáveis em auxiliar nesta transformação. Diante disso, concordamos com Judith Butler (1993) quando diz que a “materialidade dos corpos” e suas representações são dadas por estratégias discursivas e intencionais na produção de políticas regulatórias e excludentes, neste caso, no âmbito da educação. Buscamos com a leitura uma prática pedagógica que envolva meninos e meninas a fazerem uma tomada de consciência e compreenderem mulheres e meninas como sujeitos que podem estar a frente de espaços de poder e transformação social.

Pensar a escola, as representações e os corpos exigem uma postura política e a busca por uma pedagogia engajada e problematizadora, refletindo sobre os modos de ser e estar no mundo, porque esses modos exercem efeitos sobre meninos e meninas

cotidianamente no espaço educativo, colaborando para conformá-los a uma determinada forma de ser e de se construir enquanto sujeito (ANDRADE, 2012).

Sobretudo, é essencial oportunizar e trazer essas novas referências femininas para dentro da sala de aula, para que as crianças decidam se aquilo faz sentido para elas ou não, afinal, a escola é uma instância (con)formadora, ao mesmo tempo em que ela constrói codificações de gênero, ela pode ser capaz de desconstruí-los. Ao levantarmos essas questões através da leitura, estamos dizendo que é possível pensar diversas estratégias pedagógicas para a reflexão desse espaço social e cultural que é a escola, tensionando as produções dos corpos, das imagens e destas representações, ou até mesmo, a ausência delas.

De acordo com Maria Schwengber (2012, p. 87),

Assumir esse pressuposto, e, a partir dele, propor novas formas de pensar sobre os corpos femininos torna-se, então, uma meta desafiadora para nós que somos profissionais da educação e ela implica em entender e pensar na e sobre a nossa história, no que fizeram com os nossos corpos e implica, sobretudo, pensarmos no que nós fazemos ou estamos fazendo com essa história que recebemos e vivenciamos.

Desse modo, como profissionais da educação, nos parece imprescindível estarmos atentos e viabilizar outras práticas e estratégias pedagógicas que possam fomentar reflexões sobre os corpos das mulheres, suas representações simbólicas, atravessamentos e ressonâncias nos espaços escolares. Ao pensarmos na construção de sociedades justas e igualitárias, plurais e inclusivas, pensar e incitar processos formativos pautados pela ótica de gênero e das sexualidades nos parece uma via indiscutivelmente necessária. Por meio disso, uma possibilidade inicial para repensarmos essas questões, é refletir se meninos ou meninas têm as mesmas oportunidades de aprendizagens sobre seus corpos dentro da escola através de nossas práticas, a partir dessa análise, pode-se criar reflexões contínuas entre meninos e meninas, fazendo-os pensar sobre seus corpos, sobre essas relações de poder que vão se estabelecendo silenciosamente no espaço escolar e na sociedade e o motivo das meninas serem constantemente alvo de exclusão nessas propostas corporais.

Nas palavras de Fernando Hernández, a partir da perspectiva educativa dos estudos da Cultura Visual podemos articular as imagens “além dos efeitos produzidos sobre as práticas de subjetivação que os indivíduos constroem para corporificar o seu

sentido de “ser” (subjetividade), a partir de suas relações com os outros e consigo mesmo. (2007, p. 31).

Partindo das imagens produzidas por Frida Kahlo, foi possível explorar as narrativas construídas pelas crianças acerca de concepções de corpo, gênero, diferença e diversidade existente em seus imaginários. Também foi possível desencadear reflexões mais amplas sobre quais são as referências de maior circulação, que modelos e/ou padrões corporais, estéticos são veiculados como alternativa a ser seguida (principalmente pelos filmes e desenhos animados que assistem) e quais seriam os giros necessários para conseguirmos transformar estas práticas de visualização estereotipadas ou preconceituosas.

Ao adotarmos como foco a desnaturalização do olhar contemplativo e passivo em prol de um posicionamento crítico-reflexivo diante das imagens, o convite lançado junto à exposição das reproduções de obras de Frida Kahlo foi para examinar quais imaginários participavam de seus repertórios e de que modo poderíamos acionar outros modos de ver e seguir aprendendo sobre si e sobre os outros.

Tomar a perspectiva da cultura visual como atravessador das nossas experiências educativas junto às infâncias nos oportunizou adentrar em temáticas densas, complexas, atravessadas por tabus, perspectivas religiosas, familiares, pautadas sobretudo pela hegemonia dominante: branca e heteronormativa. Do mesmo modo, contribuiu para questionar visões de mundo no que diz respeito às relações de poder sobre quem decide ou define as condutas humanas, suas formas de desejar, amar ou negar qualquer tipo de relação. Poder entendido como pensamento hegemônico, naturalização da realidade, onde grupos dominantes se apropriam e decidem como as coisas devem ser e como devemos ver, entender e nos comportar diante deste mundo, e que, inevitavelmente, interferem na forma como agimos e nos construímos como sujeitos.

Durante nossas experiências junto às crianças, fomos interpelados pela potência das imagens enquanto ativadoras de reflexões atravessadas pelo caráter afetivo, acionadas também pela complexidade narrativa e conceitual presentes em suas manifestações verbais. Vivências que seguem nos instigando a examinar valores estéticos e morais corporificados, assimilados, introjetados devido ao seu alto poder de afecção. Com as imagens exercitamos as capacidades inventivas e imaginativas, contribuindo para explorar os trânsitos entre desconstrução, reconstrução e interpretação que caracterizam a prática educativa pautada pelo exercício da cidadania que acolhe a

diversidade e dialoga com as diferenças, sem discriminação.

Considerações Finais

Após as reflexões construídas durante o trabalho, se faz necessário pensar uma pedagogia anti-machista, que busca corporificar as existências que foram silenciadas e desenraizar o apagamento das diferenças e dos corpos. Essa corporificação habita o território do invisível, ou melhor, o território que a sociedade quer manter invisível, para que seja violentado, burlado e objetificado. Um território inundado de relações de poder, no qual o masculino sempre exercerá dominância sobre o feminino. Esse território pode ser a família, as instituições religiosas, as culturas, e neste caso, a escola.

Dessa forma, acreditamos em uma pedagogia anti-machista respaldada por práticas e metodologias que desconstruam normas e condutas discriminatórias, ainda naturalizadas, nos espaços educativos. Além disso, o intuito é instigar as crianças para a equidade, levando-as a compreender o mundo a sua volta como abertura à diversidade, erradicando preconceitos, posturas e olhares discriminatórios, por um viés de gênero. A escola, como um lugar capaz de estimular a transformação social e rico em diversidade, precisa acolher os corpos que transitam por ela, estabelecendo diálogos de inclusão e desconstruir valores baseados em atitudes machistas, patriarcais e colonialistas.

A escola por ser um espaço formativo e de experimentações, está imbuída de códigos e normas heteronormativas, que designam o papel que os homens e mulheres, meninos e meninas devem exercer no mundo. E não apenas isso, essas normas machistas ditam o que as mulheres devem vestir, como devem se comportar, quando precisam se calar e entre outras condutas baseadas no poder e controle do homem sobre a mulher, ou seja, nas hierarquias de poder que o corpo masculino exerce sobre o feminino.

Dessa forma, não é estranho que as crianças, principalmente os meninos, olhem para o corpo feminino com aversão ou querendo exercer controle e censura sobre ele. Estamos inseridos em uma cultura no qual as mulheres e o feminino são constantemente vigiados e punidos, à medida que desafiam as hierarquias de poder. Na escola, essas hierarquias ficam visivelmente marcadas nas brincadeiras e nas interações entre os pares, são nesses momentos em que as crianças reproduzem os signos que vão aprendendo e imitando do que observam e vivenciam do mundo ao seu redor.

Por isso, o universo infantil vai sendo contaminado pelas relações que as crianças vivenciam. Isso não é dizer que a criança seja um ser neutro e não produz o próprio conhecimento e vivência, mas somos seres de relações, e como todas as relações, estamos sujeitos a nos infectar com determinadas lógicas e pensamentos.

Trabalhar sob uma ótica anti-machista é também criar estratégias para que essas relações de poder entre homens e mulheres não existam mais, além disso, reconhecer mulheres e meninas como seres de direitos, que possuem total liberdade de ir e vir. É preciso descontaminar esses padrões, esses olhares e essas condutas patriarcais, e isso se dá no cotidiano escolar, intervindo em falas e atitudes violentas e machistas das crianças, é ensinando e aprendendo com elas, explicando conceitos, desnaturalizando padrões e fornecendo escuta quando necessário, afinal, se as crianças reproduzem algo, é porque ouviram de algum adulto, e é papel da escola e dos/as docentes auxiliar nesse processo anti-machista.

A infância segue sendo um cenário amplo de experimentações e descobertas. É nela que noções de sujeito e de mundo são constituídas, propagadas e assimiladas. Deste modo, o constante incentivo para que as crianças possam entrar em contato com um ambiente repleto de experiências enredadas pela diversidade, que inclui e valoriza as diferenças, nos parece uma alternativa importante e necessária no contexto da educação infantil. O ambiente escolar pode auxiliar na construção da cidadania inclusiva que mediando interações entre crianças e sociedade que as instigue assumirem posições críticas. Desta forma, a proposição das obras de Frida Kahlo contribuiu para problematizar as normas sociais, ao mesmo tempo em que corroborou para estimular o olhar crítico frente a essas normas de corpo e gênero. A exposição visual nos ajuda a questionar de maneira sutil essas compreensões do mundo e a instigar a entrar em contato com mais do que apenas uma narrativa, podendo assumir uma posição crítico-reflexiva diante dos discursos que elas presenciaram ao longo de suas vivências.

Os corpos femininos passam por diversas pressões sociais e, desde muito cedo, as crianças são ensinadas que eles devem estar escondidos ou são ferramentas para violência e consumo masculino, dessa maneira, se tornou evidente durante as proposições e as discussões levantadas sobre a temática. Grande parte dos meninos mostrou aversão a esses corpos, reflexo da sociedade machista e patriarcal na qual estamos inseridos, na qual constantemente somos ensinados e ensinadas a enaltecer o masculino e subalternizar o feminino.

Apresentar essas imagens no campo educacional, colabora para a criação de novos imaginários sociais, criando novos olhares sobre os corpos femininos e sobre as mulheres, de maneira que elas possam ser celebradas, e não mais objetificadas e vítimas de abuso. As imagens são potentes dispositivos pedagógicos para a construção de diálogos na infância, levando em consideração que elas estão inseridas em um universo cercado por imagens e pelo campo da visualidade, a partir disso, trazer para a sala de aula obras artísticas de uma mulher latina é extremamente simbólico para iniciar uma conversa sobre corpo e gênero na escola.

Além disso, cabe destacar o importante desafio dos/as docentes de assumirem uma postura anti-machista e construir estratégias para desenraizar condutas violentas, machistas e preconceituosas na escola, afinal, essa é a função da escola como um todo, transformar os sujeitos que por ela transitam e são capazes de auxiliar na manutenção de uma sociedade mais justa e igualitária.

O caráter pedagógico da arte adquire uma dimensão não prescritiva, mas relacional, isto é, não visa definições ou metodologias de um “como” fazer, mas sinaliza um estado de devir, caracterizado pelas capacidades autorais e inventivas de cada sujeito, a partir dos repertórios que seleciona e compartilha.

A criação de circunstâncias de aprendizagem disparadas pelo trabalho com as imagens valoriza o imprevisto, o inédito, aquilo que acontece e atravessa as relações de modo espontâneo, circunstancial. Dessa forma, construir percursos educativos a partir de situações enredadas por produtos visuais entendidos como disparadores, ou gatilhos que acionam o pensamento no campo das visualidades, contribui a refletir sobre o que acontece no “entre” imagens, como um modo de seguir aprendendo a partir da prática de estabelecer relações.

Referências

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia, corpo e educação: a ditadura do corpo perfeito. In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann *et al* (org.). *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 71-82.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes, GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação* 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 109-123.

Butler, Judith, *Bodies That Matter: on the discursive limits of 'sex'*, Routledge, New York & London, 1993.

DELIGNY, Fernand. *Os vagabundos eficazes: operários, artistas, revolucionários: educadores*. São Paulo: n-I edições, 2018.

DUNCUM, Paul. Por que a arte-educação precisa mudar e o que podemos fazer. In: MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Eds). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2011. p. 15-30.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 96-108.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes, FELIPE, Jane, GOELLNER, Silvana Vilodre (org.). *Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação*. 9. Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013. p. 30-42.

GRIGOROWITSCHS, Tamara; SANTOS, Lilian. Gênero e Sexualidade: Mapeando as igualdades e as diferenças entre os sexos e suas relações com a educação. *Revista Educação, Grandes Temas*. São Paulo: Segmentos, p. 35-39, 2008.

GUIMARÃES, Daniela. Educação infantil: espaços e experiências. In: CORSINO, Patrícia (Org.). *Educação infantil: cotidiano e políticas*. Campinas: Autores Associados, 2009. p. 93-104.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Catadores da cultura visual: uma proposta para uma nova narrativa educacional*. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. *A cultura visual como um convite à deslocalização do olhar e ao reposicionamento do sujeito*. (In) MARTINS, Raimundo; TOURINHO, Irene (Org.). *Educação da cultura visual: conceitos e contextos*. Santa Maria, Ed. da UFSM, 2011. p. 31-51.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Pesquisar com imagens, pesquisar sobre imagens: revelar aquilo que permanece invisível nas pedagogias da cultura visual*. In: MARTINS, Raimundo, TOURINHO, Irene. (Eds.), *Processos & Práticas de Pesquisa em Cultura Visual & Educação*. Santa Maria: UFSM, 2013. p. 77-96.

HERNÁNDEZ, Fernando. A investigação baseada em arte: propostas para repensar a pesquisa em educação. In: DIAS, Belidson; IRWIN, Rita. (Eds.). *Pesquisa educacional baseada em arte: a/r/tografia*. Santa Maria: Ed. da UFSM, 2023. p. 39-61.

HERNÁNDEZ, Fernando. Encuentros que afectan y generan saber pedagógico entre docentes a través de cartografias visuales. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 11, n. 2, p. 103-120, mai./ago. 2018.

HERRERA, Hayden. *Frida: a biografia*. São Paulo: Globo, 2011.

JUNIOR, Belidson Dias Bezerra; LARA, Alice Maria Vasconcelos. O Lobo Mau, Pinóquio e as Irmãs Más como imagens transgêneras em Shrek: traços pedagógicos. In: Visualidades, Goiânia, v. 8, n. 1, 2012. DOI: 10.5216/vis.v8i1.18225. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/VISUAL/article/view/18225>. Acesso em: 11 ago. 2023. p. 176-189.

LEITE, César Donizetti Pereira; SILVA, Peterson Rigato da. Infância e Corpos – Blocos e Devires: Uma infância para a educação infantil. In: RODRIGUES, Alexsandro (org.). *Crianças em dissidências: Narrativas desobedientes da infância*. Salvador, BA: Editora Devires, 2018. p. 57-70.

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

LOURO, Guacira Lopes. *Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2013.

PAECHTER, Carrie. *Meninos e meninas: aprendendo sobre masculinidades e feminidades*. Porto Alegre: Artmed, 2009.

PANKHURST, Kate. *Grandes Mulheres que Mudaram o Mundo*. VR Editora, s/l. 2019.
SCHWENGBER, Maria Simone Vione. Professora, cadê seu corpo? In: MEYER, Dagmar Elisabeth Estermann [et al.]. *Saúde, sexualidade e gênero na educação de jovens*. Porto Alegre: Mediação, 2012. p. 83-92.

VALLE, Lutiere Dalla. A potência edu(vo)cativa das imagens filmicas na (con)formação de gênero: experiências de aprendizagem a partir do cinema. In: FILHO, Flavi Lisboa; SILVA, Thomas Josué. *Cultura e Identidade: subjetividades e minorias*. Santa Maria, RS: FACOS-UFSM, 2018. p. 165-183.

VALLE, Lutiere Dalla. A potência edu(vo)cativa da arte contemporânea: desafios e possibilidades. *Revista Digital do LAV*, Santa Maria, v. 12, n. 1, 2019 p. 82-95.

VALLE, Lutiere Dalla. Cultura visual e educação: cartografias afetivas e compreensão crítica das imagens. *Revista Cadernos da Comunicação*. Santa Maria, v.24, n. 1, art 11, 2020. p. 01-20.

VALLE, Lutiere Dalla. *Arte contemporânea e repertórios visuais: dispositivos pedagógicos para a educação infantil e anos iniciais*. In: CUNHA, Susana Rangel Vieira da; CARVALHO, Rodrigo Saballa. (Org.). *Arte contemporânea e docência com crianças: inventários educativos*. Porto Alegre: Zouk, 2021. p. 163-176.

Recebido em maio de 2023.

Aprovado em agosto de 2023.