

SINGULARIDADES PELOS DIFERENTES OLHARES INFANTIS

Aline Rodrigues¹, Liana Marieli Gerhardt², Fabiane Olegário³

Resumo: Este artigo é resultado de uma prática docente proposta na disciplina de Estágio Supervisionado em Anos Iniciais II, integrante do currículo do Curso de Pedagogia do Centro Universitário UNIVATES. A prática foi realizada na Rede Municipal de Ensino Fundamental do município de Lajeado/RS, com crianças de oito anos de idade, frequentadoras do terceiro ano do Ensino Fundamental. O tema abordado foi Artes, tendo como enfoque o artista brasileiro Romero Britto, e conhecemos mais sobre sua vida e obras por meio de situações de aprendizagem diversificadas. Concomitante a esta prática pedagógica, buscamos pesquisar sobre a maneira pela qual nós, professores, podemos potencializar as diferenças e as singularidades dos alunos, bem como refletir sobre como oportunizamos isso no dia a dia em sala de aula.

Palavras-chave: Diferenças. Singularidades. Artes.

1 INICIANDO A CONVERSA...

Por meio da nossa prática docente, percebemos a importância e a relevância de problematizar e potencializar as singularidades dos alunos, uma vez que são todos seres únicos, com desejos e interesses diversos. Na escola, as diferenças existem; no entanto, geralmente, tornam-se invisíveis e imperceptíveis aos olhos do professor. Baseadas em um modelo de ensino e de aprendizagem moderno, a nossa intenção com esta prática foi produzir fissuras no modo de pensar de alguns educadores, os quais acreditam que todas as crianças devem realizar as mesmas propostas em um mesmo tempo cronológico, pois percebemos que na escola as práticas pedagógicas docentes ainda estão centralizadas no fortalecimento de uma identidade única e no poder do professor.

Assim, problematizar a diferença no contexto contemporâneo nos permite pensar em incertezas e estranhamentos. O pensamento da diferença implica em abandonar a expressão “ou”, visto que “ou” remete o conceito da identidade, pois aponta isto ou aquilo. Na esteira de Deleuze e Guattari (1995), o aditivo “e” mostra-se potente e interessado em lidar com as diferenças, assim podemos experimentar e vivenciar diversas situações e assumir papéis distintos ao mesmo tempo. Desta forma, um estudante, ao mesmo tempo em que é aluno, também é criança, que gosta de correr e brincar e estudar e cantar e dançar e jogar e ser amado e..., tendo que o professor ser sensível a estes desejos e vontades para percebê-los, ao em vez de pensar esse estudante separadamente, ou seja, somente como aluno ou somente como criança, que deve receber os conteúdos de cada disciplina.

Acreditamos que as crianças possuem interesses diferenciados e da mesma forma possuem modos diferentes de aprender. É tarefa do professor pensar, perceber e buscar estratégias para potencializar o aprendizado e as singularidades de cada criança, levando em consideração seus gostos e desejos. Por isso, os educadores devem perguntar-se diariamente: “De que maneira podemos

1 Formada no Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES. aliner@universo.univates.br

2 Formada no Curso de Pedagogia no Centro Universitário UNIVATES. leli@universo.univates.br

3 Mestre em Educação, professora Orientadora da disciplina de Estágio Supervisionado em Anos Iniciais II do Curso de Pedagogia. fabiole@univates.br

encontrar formas de trabalhar com as diferenças em sala de aula, de modo que as potencializemos? Como fazer isso?"

Utilizamos a cartografia como método de pesquisa, uma difusão entre o desmanchamento de certos mundos e a formação de outros. O usuário deste método é denominado de cartógrafo e, para Rolnik (1989), o cartógrafo é quem deve deixar fluir os afetos que pedem passagem, dele se espera que esteja mergulhado nas intensidades de seu tempo. O cartógrafo analisa os espaços utilizando a perspectiva ativo-ou-reativo, ele se entrega para a vida, seu perfil é o de se entregar para a sensibilidade.

Neste sentido, realizamos registros das observações das vivências e reações das crianças no momento em que estávamos em sala de aula junto com elas realizando situações de aprendizagem em torno do tema proposto "Eu e você fazendo arte!". Utilizamos, então, como ferramenta da cartografia, o Diário de Campo, onde registramos as percepções e sensações que nós, como pesquisadoras, acreditamos serem pertinentes para a investigação.

Concordando com as ideias de Bocco (2006), não pretendemos relatar em nossos diários tudo de nossas vivências, mas notas e experiências que se mantêm distantes da linguagem científica e próximas de uma escrita literária, retratando nossas sensações, o que seria difícil descrever por meio de uma linguagem técnica. Em suas palavras, Bocco (2006, p. 66-67) diz que

Como não é feito para o leitor, o diário acompanha a espontaneidade do agenciamento sem deixar-se capturar por uma preocupação com a produção formal. Por esse motivo, é um registro que traz a intensidade do acontecimento, captando os elementos da cotidianidade enquanto estes criam novas configurações. Mas não se pode pensar o diário como uma simples técnica de relatório, pois não se trata de coletar dados, já que estes nunca existem como objetos esperando serem descobertos.

Nossos diários estão compostos de diversas falas, diálogos informais e relações entre os integrantes da pesquisa, numa construção coletiva, pensando que a produção do conhecimento é construída na multiplicidade. A cartografia, por sua vez, foi como um rastejar pelo local pesquisado, a fim de registrar todas as afecções que foram sentidas e percebidas por nós durante nossa estada na escola de estágio, desde nossa chegada até nossa saída, permeando por todos os momentos em que nos encontrávamos, sozinhas, com crianças, com professores, nos ambientes com que nos deparamos durante o período do Estágio. Estávamos atentas a cada olhar, palavra e gesto. Elementos estes que trazemos no decorrer de nossa escrita. Acompanhamos os movimentos com um olhar livre de estratégias, apenas nos deixando tocar pela experiência. Cartografar não é definir, apontar, delimitar, é "deixar se afetar por forças, movimentos, direções, tendências" (SORDI, 2003, p. 149).

A cartografia é definida como momentos em que o pesquisador encontra-se com seu objeto de pesquisa, onde muitas fruições são possibilitadas e, por meio deste encontro, nem o pesquisador, nem o objeto continuam sendo o que eram, mas ambos se transformam, modificam suas experiências. Sobre a cartografia, Romagnoli (2009, p. 172) diz que "a cartografia exige rigor e, no caso, não se trata somente da sustentação da singularidade e da invenção, mas também do uso dos conceitos incorporados à processualidade da pesquisa".

Também conceituando a cartografia, Olegário (2011, p. 23-24) afirma que "o que importa configura-se na possibilidade de construir novas paisagens, extraindo as singularidades de cada novo arranjo engendradas pelo processo cartográfico". Para Olegário (2011), a cartografia é comparada a um labirinto, um local onde muitas entradas e saídas são permitidas e também imprevistas.

A cartografia não tem nenhuma relação com um mapa, onde está registrada uma representação estática, mas, ao contrário, é representada pelo movimento, é um ir e vir de imagens e sensações que vão aflorando, se modificando, retornando, estando em constante mutação.

A pesquisa cartográfica relaciona-se com o conceito de rizoma, o qual nos remete à ideia de rede, em que os espaços, as pessoas e os objetos estão intercalados. São conexões com muitas outras aberturas e possibilidades de criação. Relacionada com esta ideia de rizoma, Olegário (2011, p. 25) escreve que

Na perspectiva rizomática, o processo cartográfico adquire velocidade no seu meio ao realizar outras conexões, bifurcações e construções de trajetos, sobretudo, porque ousa subverter o caminho previsto. Contrariando o percurso baseado na linearidade, a cartografia articula-se às andanças rizomáticas, pois possibilita novas e inesperadas direções.

A mesma autora define que “a cartografia deixa de se interessar pelos pontos fixos, abandonando a pretensão de revelar a verdade” (OLEGÁRIO, 2011, p. 27). Foi pensando neste abandono dos pontos fixos que iniciamos nossa pesquisa, buscando as informações e os dados durante os meses de setembro e outubro de 2012, realizando esta pesquisa em uma Escola do município de Lajeado-RS, com crianças de oito anos de idade, frequentadoras do terceiro ano do Ensino Fundamental. Sob o tema “Eu e você fazendo Arte”, o foco do trabalho foi o artista brasileiro Romero Britto, e conhecemos mais sobre sua vida e obras por meio de situações de aprendizagem diversificadas.

As vivências foram registradas através do Diário de Campo e de fotografias, buscando assim responder à questão central de nossa pesquisa que é: Como potencializar as diferenças e as singularidades dos(as) alunos(as) em nossos encontros?

Desse modo, propomos em nossa prática estratégias para trabalhar com os alunos de forma a potencializar suas singularidades, permitindo que expressem seus interesses, gostos, angústias e necessidades. Nossas experiências são relatadas a seguir.

2 POTENCIALIZANDO...

Lançadas ao desafio da prática do Estágio, entramos em contato com a escola em uma tarde do mês de setembro. Fazia muito calor, entramos na escola, um silêncio, um vazio... as aulas haviam terminado, estavam no local apenas as professoras, em reunião na sala da biblioteca. Entramos lá acompanhadas pela professora orientadora do estágio e conversamos com a professora titular responsável pela turma com que faríamos o estágio, uma das professoras do terceiro ano do Ensino Fundamental da Escola. Naquele momento, ficou definido o tema: “Artes”. Mil ideias se passaram pela nossa cabeça, mas também precisávamos nos aproximar das crianças, pois com o ambiente escolar já havíamos tido contato. Sobre o ambiente escolar, Aquino e Corazza (2009, p. 106) dizem

Conhecido espaço repleto de salas, horários e regras determinadas. Local em que todos os dias, faça chuva ou sol, exceto no sábado e no domingo, eles chegam, trazendo suas mochilas, tênis e boné. Ingressam com mais ou menos sono, com mais ou menos pressa, com mais ou menos vontade de começar... novamente, pois a jornada escolar acaba, justamente, para ser reiniciada no dia seguinte. Há sempre uma pausa entre um turno e outro. Se, por um lado, ela dura oito horas, por outro, estende-se entre março e dezembro. Dia após dia, ano após ano. Uma vez que as explicações, os exercícios, as perguntas, as aulas de laboratório, as entrevistas com os pais, bem como as pautas das inúmeras reuniões de professores para tratar da aprendizagem dos alunos, nunca se esgotam.

Após reconhecida a escola e a professora da turma com a qual realizaríamos o estágio, chegou a vez de nos aproximarmos das crianças. Sobre as crianças, as protagonistas do ambiente escolar, os autores retratam:

Caminhos percorridos por tantos pés sem sair do lugar. Os ligeiros, os vagarosos, os grandes, os pequenos, os tímidos e os destemidos. Deslocamentos intensos. Pés que não necessariamente sabem aonde vão chegar quando se trata de aprender (AQUINO; CORAZZA, 2009, p. 107).

Permanecemos três tardes junto delas e muitas falas registramos nos nossos Diários de Campo, em forma de cartografia.

- *Só tem quatro meninos na nossa turma, mas um nunca vem porque é cigano.*⁴

Outro dia ouvimos a fala da pesquisadora Betina Hillesheim abordando a temática do nomadismo escolar e em sua explanação contemplou o direito à inclusão de que todas as crianças estão amparadas. Em sua pesquisa, Betina tem como foco as crianças de circo e parque de diversões e nós queremos incluir as crianças de origem cigana, as quais se deslocam entre diferentes locais para acompanhar suas famílias, que possuem valores, tradições e crenças próprias, no entanto, um tanto diferenciadas das famílias das crianças da escola em que realizamos o estágio. Na fala da criança destacada acima, percebemos nitidamente a diferenciação que as crianças fazem do colega que falta com frequência. Nesta situação nos perguntamos: em qual discurso de diversidade as crianças estão inseridas?

Identificamos um sentimento de superioridade que as crianças demonstravam em relação ao colega cigano. Deleuze e Guattari (1977), ao tratarem do conceito de menor, apontam que uma primeira característica do uso que uma minoria faz de uma língua maior é que esta é modificada por um forte coeficiente de desterritorialização. E é essa a impressão que tivemos, as crianças pareciam possuir uma ideia de que o colega cigano não tinha um território fixo e que, por isso, não vinha à aula.

Pensando em culturas e tradições diferentes, em comemoração à Semana Farroupilha, as crianças foram levadas ao Centro de Tradições Gaúchas Tropicilha Farrapa.

- *Acho muito melhor minha filha dançar essas danças do que dançar aquelas com a 'bunda' de fora*⁵.
Percebemos, desse modo, as singularidades pertencendo também à fala dos adultos presentes naquele ambiente (Centro de Tradições Gaúchas – CTG – Tropicilha Farrapa). Lançadas a pesquisar sobre o significado da palavra CTG, encontramos definições relacionadas a conservações de tradições gauchescas, mantendo o costume, as danças e as comidas típicas do Rio Grande do Sul, sendo, portanto, um grupo resistente a mudanças e fechado em suas tradições.

Inseridas num ambiente diferente do escolar, percebemos e observamos a diferença entre as vestimentas e postura dos presentes. As crianças da escola Porto Novo vestiam uniformes, estavam todas iguais, enquanto os integrantes do CTG vestiam pilchas de cores e estilos próprios de cada um.

Conforme Foucault (1995), a escola é considerada uma instituição disciplinar (um modo de exercer o poder, uma tecnologia de poder que nasce e se desenvolve na modernidade). Assim como os hospitais, hospícios, prisões e quartéis, as escolas estão engendradas em mecanismos de controle e disciplinamento. As possíveis ações em um determinado campo ou espaço que distingue o permitido e o proibido, o correto e o incorreto, devendo seguir as normas e as regras estabelecidas e determinadas, fazendo com que todos obedeçam a um único padrão de pensamento são características das escolas, governando, dessa forma as condutas alheias. Nesse sentido,

4 Fala de uma menina, aluna da turma do 3º ano de aplicação do Estágio.

5 Fala de uma mulher presente no CTG, referindo-se a sua filha que participava do grupo de danças gauchescas que estava se apresentando.

[...] escola é uma instituição disciplinar. Isso implica em técnicas de coerção e em esquadramento do tempo, do espaço e dos movimentos de cada um. A disciplina visa à sujeição das forças pela imposição de uma relação de docilidade-utilidade: uma anatomo-política dos corpos. A educação é biopolítica na medida em que inclui, num dos seus polos, uma ação modificadora dos indivíduos da ordem do adestramento do corpo, e, no outro, produz fenômenos de massa, mecanismos de previsão, medidas globais e contribui para a regulação da população (CORRÊA, 2011, p. 185).

- *O que adianta falar com um guri de um ano?!*

- *Pelo menos eu sei continha de vezes!*⁶

Mesmo estando fora dos muros da escola, os assuntos de sala de aula vêm à tona em todos os momentos das vidas das crianças, até mesmo para fazer comparações como a relatada acima. Kohan (2005, p. 91) nos diz que “as instituições disciplinares desenvolverão estratégias cada vez mais sofisticadas que irão levando sua forma de exercer o poder muito além dos seus próprios muros”.

- *Mas por que eles podem?*

- *Eu gosto de Patati Patatá e meu irmão também.*

- *O que tu achou da minha frase? Pode ser?*⁷

Situações em torno das singularidades (manifestação de características individuais, gostos e preferências) estavam por todo lugar naquela sala de aula. Podemos dizer que a escola de hoje ainda acredita que, para um aluno aprender alguma coisa, o corpo deve estar imóvel, deve haver silêncio e o professor, em muitos casos, é aquele que transmite os conhecimentos. No entanto, Kohan (2005, p. 78) diz que “a educação das crianças já não é mais feita no meio dos adultos, mas em contato direto com a vida”. Embora, a escola privilegie ações que visam a

[...] controlar o tempo em que se desenvolvem as atividades, selecionar saberes aos quais se confere caráter de universalidade, inventar uma relação saber-capacidade, obrigar frequência, desqualificar outras práticas em educação, seriar, avaliar e certificar garantias vitais do processo de escolarização. O rompimento de qualquer uma dessas garantias põe em risco, a ponto de impedi-lo, o funcionamento da maquinaria escolar (CORRÊA, 2011, p. 188).

- *Tomara que falta luz!* Esta foi a fala de um menino no corredor da escola em um dia chuvoso, com muitas trovoadas. Como seria a realidade da escola se viesse a faltar luz? O que será que este menino estava desejando? Ter uma aula diferente? Não ter aula? A jornada escolar é composta por repetições diárias que em muito não são levadas em consideração, caindo assim numa rotina entediante aos alunos.

- *Só escrevemos no quadro!*

- *Profe, dá pra entregar?*

- *Vocês estão falando de mim?*⁸

Algumas frases ditas em meio à aula, em meio à realização de atividades xerocadas propostas pela professora, retratam a experiência da turma do terceiro ano que percebemos no decorrer de nossas três observações. Concluídas nossas dez horas de observação, olhamo-nos e perguntamos: diante disso, como potencializar as singularidades em nossos encontros?

6 Conversa entre um menino e uma menina de nove e seis anos de idade, respectivamente, nas dependências do CTG.

7 Conversa entre as alunas do 3º ano dentro da sala de aula.

8 Fala das crianças do 3º ano dentro da sala de aula.

Estava nítido que as diferenças até então escapavam por entre as tímidas falas e conversas paralelas das crianças. Vistas como idênticas, as crianças são alunos e alunas 'encaixados' em um mesmo padrão, realizando as mesmas propostas, das mesmas formas e em tempos determinados. Sobre elas, Kohan (2005, p. 79) afirma que

Nas escolas, os indivíduos não fazem qualquer coisa, em qualquer momento, em qualquer lugar. Os espaços são cuidadosamente delimitados, o tempo é marcado por um cronograma preciso, regular e regulado, os aprendizados são organizados em etapas, de forma tal a exercitar em cada período, um tipo de habilidade específica. Um conjunto de formas reguladas de comunicação e um conjunto de práticas de poder conformam o campo do que é possível perceber, dizer, julgar, pensar e fazer na instituição escolar.

Elencamos situações desafiadoras para propor às crianças de modo que proporcionassem momentos em que seus gostos, opiniões e diferenças fossem potencializados. Muitos livros e pesquisas na internet fizeram parte de nosso trabalho. Pronto. As propostas a serem oferecidas às crianças estavam inicialmente elaboradas. Fomos para a sala de aula. A incerteza nos acompanhou. Lançando as primeiras propostas, olhares curiosos nos flertavam. Cadernos sobre a mesa.

- *Escolher, entre vinte e cinco gravuras espalhadas no chão, uma e dizer o porquê da escolha.*⁹

Passos tímidos, com insegurança e sem firmeza, olhos um tanto assustados e falas um tanto trêmulas... a reação do romper com padrões definidos. Alguns guardavam os cadernos e iam se soltando.

- *Eu escolhi o desenho de pirâmide porque parece uma cabana e eu gosto de acampar.*

- *Quando eu era pequena, tinha cabelo curto e minha mãe falava que eu parecia a Branca de Neve, por isso escolhi este desenho.*¹⁰

O ambiente aos poucos foi se tornando descontraído e, na próxima situação de aprendizagem, frases do tipo: "Posso colar? No meio, reto ou tortinho?" e "Pode começar?" foram recorrentes em nossa prática, uma vez que encorajamos os alunos dizendo: "faz como você consegue, do seu jeito". Tivemos dificuldade inicialmente para não dar as respostas padrões para as perguntas das crianças: *cola aqui, faz assim...* Mas conseguimos!

Em um encontro, uma aluna pergunta "Profe, posso inventar?", parecia que nossos trabalhos estavam provocando o fazer diferente como o de costume, mas logo em seguida: "Profe, eu não sei o que fazer!"; "Posso pegar o pincel com o nome de outro colega?". PODE: uma palavra muito falada pelas crianças do terceiro ano, pela qual percebemos o quanto o professor uniformiza as crianças dizendo o que podem ou não fazer, tornando-as seres dependentes e colocados dentro de uma mesma forma, sem considerar o que cada um "pode" fazer.

Abrimos os potes de tinta, crianças vibrando, tintas mofas, há quanto tempo não eram utilizadas? Pensamos...

O caderno estava seguidamente sobre a mesa. Necessidade ou costume? Ensino regrado, formalizado...

- *Tu quer meu lanche?*

- *Não!*

9 Fala das estagiárias enquanto explicavam a situação de aprendizagem a ser desenvolvida.

10 Justificativa das crianças sobre o fato de terem escolhido determinadas gravuras.

- *Por que, tá de dieta?*¹¹

Hoje em dia o corpo vem se tornando um objeto de consumo. As pessoas preocupam-se com sua aparência corporal e organizam suas vidas em torno de um corpo modelo, padrão e exemplo de perfeição que almejam alcançar.

Figueira (2005 apud SILVA; PORPINO, 2010) afirma que

O culto ao corpo coloca-se hoje como preocupação geral atravessando todos os setores, classes sociais e faixas etárias, apoiada num discurso ora voltado à questão estética, ora à preocupação com a saúde. Assim, a percepção do corpo na atualidade é dominada pela existência de um vasto arsenal de imagens visuais e técnicas que investem na transformação corporal, projetando corpos perfeitos para a sociedade, de modo que 'não basta ser saudável: há que ser belo, jovem, estar na moda e ser ativo'.

Padrões construídos, ideias firmadas e concretizadas. *Eu tenho medo, e se eu errar?! – Eles vão votar no dela porque ela é profe. – Eu destruí tudo de raiva.*¹²

Arriscando algumas frases ainda que com o olhar descrente: “*Eu queria vir para a escola só para brincar com o jogo de copos*”. “*Isso tá errado, mas até que tá legal assim, vai dizer!?*”. “*Eu vou fazer um cachorro do meu jeito*”.¹³

As diferenças eram potencializadas e as crianças reagiam: “*Profe, traz mais!*”.

3 AS SINGULARIDADES SURGINDO...

A partir de nossa pesquisa e prática em sala de aula, pudemos perceber que as crianças do terceiro ano estão tão enquadradas em um modelo de escola disciplinar, onde o extravasar não faz parte do contexto. Foi possível perceber isso, pois para realizar qualquer ação as crianças nos solicitavam “*Profe, pode pegar isso?*”; “*Profe, pode fazer aquilo?*”; “*A profe ainda não disse como é para fazer...*”. Desse modo, sempre esperam receber uma ordem que diga o que devem ou não devem fazer. No entanto, esses questionamentos nos levam a repensar: o que está sendo feito com as crianças nas escolas? Continuamos colocando-as dentro de uma forma? Por quê? Para quê? Conforme a experiência, vimos que são bastante dependentes e pouco autônomos de suas aprendizagens.

Nenhum dos resultados e meios para resolução dos desafios e situações propostas foi igual, isso porque estamos trabalhando com pessoas que também são diferentes. As crianças foram desafiadas de maneira diferente, de acordo com suas possibilidades, e estimuladas a realizar as situações propostas de acordo com suas identidades.

Percebemos que o tema “*Artes*” possibilitou diferentes vivências às crianças para que expressassem seus sentimentos, desejos e necessidades. Nosso Estágio permitiu que as crianças fossem participantes ativas do seu processo de criação, pois o que produziram teve significado.

REFERÊNCIAS

AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara. **Abecedário: Educação da diferença**. Campinas, SP: Papyrus, 2009.

11 Conversa entre uma menina e uma estagiária.

12 Fala das crianças.

13 Fala das crianças em momento de recreação livre no pátio da escola.

BOCCO, Fernanda. **Cartografias da Infração Juvenil**. Dissertação Mestrado. Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006. Disponível em: <http://server.slab.uff.br/dissertacoes/2006/Fernanda_Bocco.pdf>. Acesso em: 03 dez. 2012.

CORRÊA, Guilherme C.; PREVE, Ana Maria H. **A educação e a maquinaria escolar: produção de subjetividade, biopolítica e fugas**. Sorocaba, SP, REU: v. 37, n.2, p 181-202, dez. 2011.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **Kafka: por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.

KOHAN, Walter O. **Infância**. Entre educação e filosofia. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2005.

OLEGÁRIO, Fabiane. **Rastros das linhas menores de escrita**. Dissertação Mestrado. Universidade de Santa Cruz do Sul, 2011 Disponível em: <<http://btd.unisc.br/Dissertacoes/FabianeOlegario.pdf>>. Acesso em: 03 dez. 2012.

ROLNIK, Suely. **Cartografia Sentimental, Transformações contemporâneas do desejo**. São Paulo: Editora Estação Liberdade, 1989.

ROMAGNOLI, Roberta Carvalho. A cartografia e a relação pesquisa e vida. **Revista Psicologia & Sociedade**; 21 (2): 166-173. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/psoc/v21n2/v21n2a03.pdf>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

SILVA, Liege Monique Filgueiras da; PORPINO, Karenine de Oliveria. Corpo e Beleza: uma reflexão sobre as práticas discursivas na Educação Física. **Lecturas: Educación Física y Deportes**. Revista Digital, Buenos Aires, ano 14, n. 142, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd142/corpo-e-beleza-as-praticas-discursivas-na-educacao-fisica.htm>>. Acesso em: 05 dez. 2012.

SORDI, Regina Orgler. Os materiais de autoria. In: FONSECA, Tânia M. Galli; KIRST, Patricia (Orgs). **Cartografias e devires: a construção do presente**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003. p. 149-161.